

VANESSA FURLAN TAVELLA DONATO

**EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO PARA CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS À LUZ DA TEORIA
HISTÓRICO-CULTURAL**

CASCADEL – PR

2023



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/ PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS DE
ENSINO E DE APRENDIZAGEM**

VANESSA FURLAN TAVELLA DONATO

**EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO PARA CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS À LUZ DA TEORIA
HISTÓRICO-CULTURAL**

**CASCAVEL – PR
2023**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/ PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS DE
ENSINO E DE APRENDIZAGEM**

VANESSA FURLAN TAVELLA DONATO

**EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO PARA CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS À LUZ DA TEORIA
HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração: educação, linha de pesquisa: formação de professores e processos de ensino e de aprendizagem, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jane Peruzo lacono

**CASCADEL – PR
2023**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

DONATO, Vanessa Furlan Tavella
Educação Infantil inclusiva: o Atendimento Educacional Especializado para crianças de 0 a 3 anos à luz da Teoria Histórico-Cultural / Vanessa Furlan Tavella DONATO; orientadora Jane Peruzo IACONO. -- Cascavel, 2023.
194 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. educação especial. 2. educação infantil. 3. especializado. 4. teoria histórico-cultural. I. IACONO, Jane Peruzo, orient. II. Título.



VANESSA FURLAN TAVELLA DONATO

EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa Formação de professores e processos de ensino e de aprendizagem, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:


Orientador(a) - Jane Peruzo Iacono

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)


Lucineia Maria Lazaretti

Universidade Estadual do Paraná - Campus de Campo Mourão (UNESPAR)


Maria Lidia Sica Szymanski

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)


Neide da Silveira Duarte de Matos

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 15 de agosto de 2023

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a todas as pessoas para as quais ela possa auxiliar de alguma forma, ao meu esposo e às minhas filhas, pelos momentos em que, mesmo estando presente, nos pensamentos estava ausente.

AGRADECIMENTOS

À minha família, pela inspiração e incentivo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Às minhas filhas, Cecília e Larissa, e ao meu marido, Marcos, pelo amor, pelo acaento e por apoiarem e entenderem meus momentos de ausência.

À minha mãe, Mariza, por todo o cuidado de sempre, pelo exemplo de força, pelo seu amor à educação e pela inspiração para que eu prosseguisse na área da educação.

À minha orientadora, Prof.^a Jane Peruzo Iacono, militante de uma Educação para todos, que nos inspira todos os dias, que foi minha professora na graduação de Pedagogia, que me guiou na especialização em Educação Infantil e agora no mestrado.

À banca examinadora, por ter atendido ao convite, dispondo de seu tempo e conhecimento para analisar esta pesquisa, e pelas contribuições que enriqueceram este trabalho.

A todos os professores que fizeram parte da minha vida escolar, que mediarão o conhecimento e me fizeram um ser humano mais humanizado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), pela excelência no ensino.

Aos colegas da linha de pesquisa Formação de Professores, por meio da qual, durante as aulas, foram proporcionadas inúmeras contribuições ao texto, além dos momentos de colo e aconchego, quando o sofrimento psíquico e a ansiedade faziam parte da construção desta dissertação.

À minha amiga e colega, Cintia Kamilla Bona Ribeiro – a qual conheci por acaso virtualmente, mas nossas almas se encontraram –, por me ouvir e ser meu apoio nos momentos difíceis.

À possibilidade de ter cursado a Especialização em Educação Infantil também na Unioeste, de 2015 a 2017, a qual impulsionou os motivos que me levaram à seleção do mestrado.

Às equipes da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Corbélia - PR, gestões de 2013 a 2016 e a atual, por acreditarem no meu trabalho e por me incentivarem sempre.

À professora Sílvia Mara Skottki Pinto, pelo apoio e compreensão nos meus momentos de ausência da SMEC, a qual, além de ser gestora, é incentivadora e amiga.

À minha colega, que se tornou uma grande amiga, Silvana Turchatto Zani, que me impulsiona, que me fez acreditar em mim mesma.

Ao CMEI Iracema Zanato de Corbélia - PR que me fez amar mais e mais a Educação Infantil.

À Unioeste, universidade pública, de qualidade, por me formar na graduação, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

À Lilian Késia Muniz de Souza, ao Pitágoras Augusto Piana e à Patrícia Schronenberguer, pelo apoio na construção do projeto de pesquisa para a seleção do mestrado; o auxílio de vocês foi primordial.

Ao Grupo de Trabalho de Educação Infantil da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), pela sistematização de conhecimentos, de modo a fortalecer os postulados da Teoria Histórico-Cultural (THC) na teoria e na prática.

Ao Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente (GPAD), pela amizade e discussões que ajudaram no processo de construção da pesquisa.

À Ana Lúcia Gomes Thomaz e à Jocieli Ceccon, que fizeram parte da Educação Infantil de Corbélia e hoje não estão mais entre nós. Saudades...

Aos amigos, que não citei para não cometer equívocos, que foram imprescindíveis no auxílio emocional, e discussões sobre o objeto desta pesquisa.

A todos os pesquisadores, escritores e cientistas que não desistem de fortalecer o conhecimento científico.

A todos os sujeitos que participaram desta pesquisa, contribuindo com seu conhecimento e relatos sobre a sua prática pedagógica.

Ao coletivo de professores da Educação Infantil do município de Corbélia, meus colegas, que não se cansam de trabalhar para proporcionar aprendizagem e desenvolvimento às nossas crianças.

A todas as crianças da Educação Infantil que, direta ou indiretamente tiveram seu desenvolvimento impulsionado pelo meu trabalho.

“Descurar, por omissão, ignorância ou displicência, o tempo da infância é um crime contra as crianças e contra a sociedade. Contra as crianças, porque lhes nega direitos fundamentais; contra a sociedade, porque mantém-lhe um rosto desfigurado pelas feridas sociais da mortalidade infantil, da fome, da violência, do abandono, da exclusão, do racismo, do desprezo ou da menor importância à vida de crianças com deficiência, das crianças negras, indígenas, quilombolas, do campo e das comunidades e povos tradicionais” (Brasil, 2020, p. 10).

DONATO, Vanessa Furlan Tavella. **Educação Infantil inclusiva: o Atendimento Educacional Especializado para crianças de 0 a 3 anos à luz da Teoria Histórico-Cultural**. 2023. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2023.

RESUMO

A Educação Especial deve representar a organização de caminhos alternativos, de produção de condições e de recursos diferenciados para alcançar o máximo desenvolvimento humano para as crianças com ou sem deficiência/necessidades educacionais especiais (NEEs), desde bebês. Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi analisar como vem sendo realizada a práxis pedagógica com as crianças com deficiência/NEEs da Educação Infantil, especialmente da etapa de zero a três anos, para identificar se essa práxis está fundamentada na Teoria Histórico-Cultural (THC), se essas crianças recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, ainda, como esse é realizado. Os objetivos específicos foram: compreender o desenvolvimento humano na THC e as relações entre esse desenvolvimento e o ensino intencional e planejado na primeira infância, no tocante à Educação Especial; identificar e analisar o estado do conhecimento das pesquisas sobre a Educação Especial na Educação Infantil – etapa creche, nas quais a THC consta como referencial teórico, no período de 2014 a 2022; analisar alguns documentos de políticas públicas sobre a Educação Especial na Educação Infantil e identificar e publicizar a legislação que trata sobre o atendimento em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da Educação Infantil, como a Instrução nº 15/2018 expedida pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná. A metodologia de pesquisa tem abordagem qualitativa e constituiu-se em uma revisão bibliográfica e documental sobre o estado do conhecimento da temática e uma pesquisa de campo, utilizando-se a entrevista semiestruturada realizada com professores de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e coordenadores das Secretarias Municipais de Educação de sete municípios de abrangência da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP). Foram coletados dados quanto ao AEE realizado na Educação Infantil, em SRM ou não, e como, nos municípios selecionados, a modalidade Educação Especial é compreendida nessa etapa de ensino. O referencial teórico que norteou o trabalho foi a THC, cujos principais autores são Elkonin, Vigotski, Leontiev, Vigotski e Luria e Martins. Os dados foram analisados em uma perspectiva dialética de desenvolvimento humano, em que o processo de ensino e de aprendizagem visa ao desenvolvimento e à humanização dos sujeitos, além da metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2011) para a extração das unidades de análise. Os resultados da pesquisa de campo demonstram que os professores e coordenadores pesquisados compreendem a Educação Infantil como etapa de ensino essencial ao desenvolvimento das crianças pequenas e reconhecem que a inclusão escolar deve iniciar desde a mais tenra idade. A THC é predominante nos documentos curriculares dos municípios, no entanto, os dados apontam que ainda há dificuldades em estabelecer conexão entre a teoria e a prática pedagógica das professoras e coordenadoras. Os dados também indicam que, no momento da coleta de dados, em 2022, apenas um município ofertava SRM, inclusive atendendo às crianças de 0 a 3 anos, e realizando o AEE como ferramenta para potencializar o desenvolvimento dessas crianças. Nos outros seis municípios, as crianças com deficiência/NEEs eram atendidas apenas na sala de aula comum, sendo que em dois deles eram atendidas por professores de apoio, especializados ou não.

Quanto ao modo como era realizado o AEE, os resultados apontam que esse atendimento educacional especializado praticamente não existia. Conclui-se que é necessário oportunizar à criança com ou sem deficiência, vivenciar, participar, identificar e conhecer a cultura produzida no meio social, com o intuito de que aprenda e se desenvolva compreendendo as bases sociais, econômicas, culturais, políticas e históricas dessa sociedade.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Infantil; Atendimento Educacional Especializado; Teoria Histórico-Cultural.

DONATO, Vanessa Furlan Tavella. **Inclusive children's education: Specialized Educational Care for children aged 0 to 3 in the light of Historical-Cultural Theory.** 2023. 194f, Dissertation (Master's in Education) - Postgraduate Program in Education. State University of Western Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2023.

ABSTRACT

Special Education should represent the organization of alternative paths, and the production of differentiated conditions and resources to achieve maximum human development for children with or without disabilities/special educational needs, from infancy onwards. In this sense, this study aimed to analyze how pedagogical practice has been carried out with children with disabilities in Early Childhood Education, especially in the zero to three years stage, to identify whether this practice is based on the Historical-Cultural Theory, whether these children receive Specialized Educational Assistance and also how this is carried out. The specific objectives were: to understand human development in the Historical-Cultural Theory and the relationship between this development and intentional and planned teaching in early childhood, concerning Special Education; to identify and analyze the state of knowledge of research on Special Education in Early Childhood Education - nursery stage, in which the Historical-Cultural Theory appears as a theoretical reference, in the period from 2014 to 2022; and analyze some public policy documents on Special Education in Early Childhood Education and identify and publicize the legislation that deals with care in the Multifunctional Resource Room (SRM) in Early Childhood Education, such as Instruction No. 15/2018 issued by the Paraná State Department of Education. The research methodology has a qualitative approach and consists of a bibliographic and documentary review of the state of knowledge on the subject and field research, using semi-structured interviews with teachers from Municipal Early Childhood Education Centers (CMEIs) and coordinators from the Municipal Education Departments of seven municipalities covered by the Association of Municipalities of Western Paraná (AMOP). Data was collected on the Specialized Educational Assistance carried out in Early Childhood Education, in Multifunctional Resource Room or not, and how, in the selected municipalities, the Special Education modality is understood at this stage of education. The theoretical framework that guided the work was Historical-Cultural Theory, whose main authors are Elkonin, Vygotsky, Leontiev, Vygotsky and Luria and Martins. The data was analyzed from a dialectical perspective of human development, in which the teaching and learning process aims to develop and humanize the subjects, as well as using Bardin's (2011) content analysis methodology to extract the analytical units. The results of the field research show that the teachers and coordinators surveyed understand Early Childhood Education as a stage of education that is essential to the development of young children and recognize that school inclusion should start from an early age. The Historical-Cultural Theory is predominant in the curricular documents of the municipalities, however, the data shows that there are still difficulties in establishing a connection between the theory and the pedagogical practice of the teachers and coordinators. The data also indicates that, at the time of data collection, in 2022, only one municipality offered a Multifunctional Resource Room, including for children aged 0 to 3, and carried out Specialized Educational Assistance as a tool to enhance the development of these children. In the other six municipalities, children with disabilities/ special educational needs were cared for only in the ordinary classroom, and in two of them they were cared for by support teachers, whether specialized or not. As for how Specialized Educational Assistance was carried

out, the results show that this specialized educational service was practically non-existent. The conclusion is that it is necessary to give children with or without disabilities the opportunity to experience, participate in, identify, and get to know the culture produced in the social environment, so that they can learn and develop, an understanding the social, economic, cultural, political and historical bases of that society.

Keywords: Special Education; Early Childhood Education; Specialized Educational Care; Historical-Cultural Theory.

LISTA DE QUADROS

Quadro	Título	Pág.
Quadro 1	- Levantamento da produção bibliográfica selecionada.....	47
Quadro 2	- Dados dos municípios que fazem parte da AMOP.....	84
Quadro 3	- Características dos professores participantes da pesquisa	95
Quadro 4	- Características dos coordenadores de Educação Infantil e/ou Educação Especial participantes da pesquisa	98

LISTA DE FIGURAS

Figura	Título	Pág.
Figura 1	- Síntese gráfica sobre a periodização do desenvolvimento Psíquico	35
Figura 2	- Gráfico sobre os conteúdos operacionais e teóricos da Educação Infantil.....	108
Figura 3	- Representação da transversalidade da modalidade Educação Especial em relação aos níveis e demais modalidades de ensino	113

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

Siglas	Significado
AC	Análise de Conteúdo
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
AMOP	Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APOFILAB	Associação de Portadores de Fissura Lábio Palatal de Cascavel
Assoeste	Associação Educacional do Oeste do Paraná
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAFE	Comunidade Acadêmica Federada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CIP	Circle of Inclusion Project
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
COVID-19	Corona Vírus Disease
DFN	Deficiência Física Neuromotora
DI	Deficiência Intelectual
EaD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EUA	Estados Unidos da América
FPS	Funções Psicológicas Superiores
FUNDEB	Fundo de Manutenção da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
IA	Insegurança Alimentar
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

LBI	Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LOAS	Lei Orgânica de Assistência Social
LRCOM	Livro Registro de Classe Online Municípios
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
MLPI	Marco Legal da Primeira Infância
NEEs	Necessidades Educacionais Especiais
OCDE	Organização para Cooperação Econômica e o Desenvolvimento
ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PAI	Plano de Atendimento Individualizado
PAPI	Professor de Apoio Pedagógico à Inclusão
PEE	Programa de Educação Especial
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PL	Projeto de Lei
PNEEPEI	Política Nacional para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNPI	Plano Nacional pela Primeira Infância
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PTD	Plano de Trabalho Docente
RIAEE	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
RNP	Rede Nacional de Ensino e Pesquisa
RNPI	Rede Nacional Primeira Infância
SciELO	Scientific Electronic Library on line
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED	Secretaria de Estado da Educação
Sinase	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
STF	Supremo Tribunal Federal

SUED	Superintendência da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e Cultura
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente
ZDR	Zona de Desenvolvimento Real

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL COMO FUNDAMENTO DA PESQUISA.27	
1.1 O DESENVOLVIMENTO HUMANO PARA A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	27
1.2 AS RELAÇÕES ENTRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO E O ENSINO INTENCIONAL E PLANEJADO	31
2 ESTADO DO CONHECIMENTO: O QUE DEMONSTRAM AS PESQUISAS44	
2.1 ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0 A 3 ANOS	44
3 EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL: ALGUNS DISPOSITIVOS LEGAIS E DOCUMENTAIS	60
4 CAMINHOS DA PESQUISA.....	80
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	94
5.1 UNIDADES DE ANÁLISE	104
5.1.1 O papel do ensino na Educação Infantil	104
5.1.2 A modalidade Educação Especial na Educação Infantil	112
5.1.3 Embasamento teórico da organização do ensino	124
5.1.4 Fundamentos metodológicos da organização do trabalho pedagógico para as crianças com deficiência/NEE.....	130
5.1.5 Atendimento da Sala de Recursos Multifuncionais na Educação Infantil (0 a 3 anos).....	141
5.1.6 A inclusão escolar: benefícios e impactos	151
5.1.7 Formação contínua de professores da Educação Infantil com ênfase na Educação Especial	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS	174
APÊNDICES	186
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	186
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	189
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES PEDAGÓGICOS	193

INTRODUÇÃO

Sou¹ pedagoga, professora da rede pública municipal de ensino de Corbélia, Paraná, desde o ano de 2010. Filha de professora, nunca estive afastada da área da Educação, pelo contrário, cresci e me desenvolvi diante dos princípios de que a educação seria um dos caminhos para contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual, mesmo com a clareza de que ela não é redentora da sociedade. Como redentora, ela seria, segundo Luckesi (1994), “[...] uma instância quase que exterior à sociedade, pois, de fora dela, contribui para o seu ordenamento e equilíbrio permanentes” (Luckesi, 1994, p. 38). Nesse sentido, segundo o autor, a educação “[...] tem por significado e finalidade a adaptação do indivíduo à sociedade” (Luckesi, 1994, p. 38). Esse autor cita Saviani² para afirmar que a educação precisa “[...] reforçar os laços sociais, promover a coesão social e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social” (Luckesi, 1994, p. 38). Nesse sentido, neste trabalho, compreende-se a educação no interior dessa sociedade com suas contradições, com a clareza de que necessário é preciso lutar para que ela esteja na centralidade das políticas públicas.

Foi por meio de minha experiência profissional como coordenadora de Educação Infantil (EI) no município de Corbélia - PR desde 2015, atuando junto com a coordenação de Educação Especial, que percebi a necessidade de um atendimento que ampliasse o trabalho pedagógico com as crianças pequenas de 0 a 3 anos³ que apresentavam alguma deficiência/necessidade pedagógica especial (NEE). Havia, no

¹ Na introdução desta dissertação, foi utilizada a primeira pessoa do singular por se tratar de informações referentes à pesquisadora. Embora compreenda-se que este é um trabalho elaborado em conjunto, fruto de orientações, leituras e outras contribuições, no restante do trabalho, foram utilizados verbo pronominais em terceira pessoa do singular.

² SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987, p. 8-17.

³ Ao se mencionar, neste estudo, o público de 0 a 3 anos, está se referindo a todas as crianças matriculadas na primeira etapa da Educação Infantil, pois a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, define que a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é dividida entre creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos). No entanto, tal especificação de idade varia, pois a Resolução nº 2, de 9 de outubro de 2018, do Conselho Nacional de Educação, que define as diretrizes operacionais para matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, estabelece que “É obrigatória a matrícula na pré-escola, segunda etapa da Educação Infantil e primeira etapa da obrigatoriedade [...], de crianças que completam 4 (quatro) anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula inicial” (Brasil, 2018, p. 1). E “§ 3º As crianças que completam 4 (quatro) anos de idade após o dia 31 de março, se forem frequentar a Educação Infantil, serão matriculadas em creche” (Brasil, 2018, p. 1). Logo, em virtude de tal legislação, há um público na etapa creche de crianças com 4 anos de idade ou a completar.

município, até então, apenas o atendimento oferecido na Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial (mantida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE), com número reduzido de vagas.

Com isso, após o trabalho de conclusão de curso realizado em 2017, como requisito para obtenção do título de especialista em EI (*lato sensu*) junto à Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), voltado para a área da Educação Especial na EI, compreendi que seria imprescindível avançar, ou seja, que deveria haver no município onde atuava um atendimento especializado também para alunos com deficiência da faixa etária de 0 a 3 anos. Esse atendimento deveria ocorrer no ensino comum por meio de uma Sala de Recursos Multifuncional (SRM) que realizasse um trabalho pedagógico que superasse a concepção biologizante da pessoa com deficiência, pautando-se em estudos atuais das áreas da Educação e da Psicologia, sobretudo nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural (THC). Assim, esta pesquisa pode ser considerada como a ampliação de meus estudos realizados na pós-graduação *lato sensu*, intitulada *Estimulação Precoce como fundamental para o desenvolvimento das crianças com deficiência e/ou com atraso global no desenvolvimento na primeira etapa da Educação Infantil, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural – THC* (Donato, 2017). Esse estudo pautou-se nos postulados da THC e foi de grande relevância para o entendimento dessa teoria que é tão cara e fundamental para se compreender o desenvolvimento humano.

Assim, no sentido de estudar, pesquisar e melhor compreender a THC e seus desdobramentos principalmente no que se refere às crianças de 0 a 3 anos, público da Educação Especial na EI, e considerando que, mesmo com documentos oficiais que orientam a abertura de SRM para a EI no estado do Paraná e a operacionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o município de Corbélia ainda não conseguiu colocar essa SRM em funcionamento, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar como vem sendo realizada a práxis pedagógica com as crianças com deficiência/NEE, especialmente da etapa de 0 a 3 anos da EI, identificando-se se ela está fundamentada na (THC), se essas crianças recebem AEE e como esse é realizado. Os objetivos específicos, por sua vez, foram:

- (i) Compreender o desenvolvimento humano na THC e as relações entre esse desenvolvimento e o ensino intencional e planejado na primeira infância (etapa creche – 0 a 3 anos) no tocante à Educação Especial;

- (ii) Identificar e analisar o estado do conhecimento das pesquisas sobre a Educação Especial na EI - etapa creche/0 a 3 anos, nas quais a THC consta como referencial teórico;
- (iii) Analisar alguns documentos de políticas públicas sobre a Educação Especial na EI;
- (iv) Identificar e publicizar a legislação que trata sobre o atendimento em Sala de Recursos Multifuncionais para crianças de 0 a 3 anos, da EI.

Segundo o documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* – PNEEPEI – (Brasil, 2008), a Educação Especial é uma modalidade presente em todos os níveis, etapas e demais modalidades⁴ de ensino. É por meio da Educação Especial que o AEE é realizado, sendo disponibilizados recursos e serviços aos alunos e às escolas e orientações quanto à efetivação do AEE no processo de ensino e aprendizagem nas turmas do ensino comum (Brasil, 2008).

Conforme a própria terminologia expressa, o AEE significa a atividade principal do professor especializado no atendimento a um ou mais alunos que frequenta(m) programas educativos na modalidade Educação Especial. O documento *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*, modalidade Educação Especial, esclarece que o AEE “[...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2009, p. 1). Reitera, ainda, que esse atendimento tem como premissa o desenvolvimento da autonomia dos alunos com deficiência, com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), nos diferentes espaços da sociedade.

A Educação Especial é assegurada às pessoas com deficiência/NEE, com fundamento em diferentes leis e documentos, desde a Constituição Federal (Brasil, 1988), à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2007) e à Lei Brasileira de Inclusão/Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). Em

⁴ Modalidades de Ensino: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação de Populações Indígenas, Educação Profissional, Educação do Campo, Educação Quilombola.

termos regionais, observa-se a obrigatoriedade da Educação Especial na EI por meio da Deliberação nº 02/2014 (Paraná, 2014) e da Deliberação nº 02/2016 (Paraná, 2016), ambas do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR). A Deliberação nº 02/2014 (CEE/PR) trata das normas e dos princípios para a EI no Sistema de Ensino do estado do Paraná. No ano de 2018, a Secretaria Estadual de Educação publicou a Instrução nº 15/2018 (Paraná, 2018), que estabelece critérios para a oferta do AEE por meio de SRM e Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) para estudantes da Educação Especial e/ou com Atraso Global do Desenvolvimento⁵ matriculados na EI das instituições de ensino vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

Com base na THC, nesta pesquisa, corrobora-se com a premissa de que o ensino é fundamental quando se trata de inclusão, ainda mais das crianças público da Educação Especial. É por meio do ensino que há a possibilidade de desenvolvimento das funções psíquicas do ser humano, as quais se desenvolvem nas pessoas com ou sem deficiência (Vigotski, 2021a).

Logo, a Educação Especial deve constituir-se como uma forma de organização de caminhos alternativos, de criação de condições e de recursos diferenciados para alcançar o desenvolvimento das pessoas com deficiência/NEE. Assim, a THC e a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) são instrumentos teóricos fundamentados com base nos quais é possível refletir e possibilitar o alcance do desenvolvimento das máximas potencialidades humanas, constituindo-se em bases indispensáveis para se compreender o contexto social, as diferentes concepções de homem, de sociedade e de educação. São mecanismos sociais essenciais para se chegar à formação humana em níveis mais elevados.

Na perspectiva da THC, é imprescindível compartilhar a visão de que a Educação Especial deve ter como pressuposto que a aprendizagem e o desenvolvimento são o foco na práxis educativa, e não a deficiência da pessoa. Assim,

⁵ A Instrução nº 15/2018 da Secretaria Estadual de Educação do Paraná define que “[...] considera-se estudante com atraso global do desenvolvimento, crianças com menos de 05 (cinco) anos de idade quando o nível de gravidade clínica não pode ser avaliado de modo confiável na primeira infância, sendo que, muitas vezes não respondem às avaliações sistemáticas. Esta categoria é denominada quando a criança não alcança ou não está desenvolvendo as habilidades de acordo com os marcos do desenvolvimento esperado em várias áreas (motor, afetivo social, afetiva emocional, linguagem, cognição e psíquico), sendo necessárias reavaliações após um período de tempo” (Paraná, 2018, p. 3).

falar em Educação Especial é pensar em formas de tornar acessível o legado cultural historicamente produzido e disponibilizado ao público com deficiência/NEE, o qual, por algumas circunstâncias, não tem acesso ao ensino da mesma forma que as demais pessoas, inclusive as crianças pequenas (Leontiev, 2004; Vigotski, 2021a; Martins, 2009, 2013;).

A Educação Especial, nessa perspectiva, deve englobar um conjunto de instrumentos teóricos que contribua para se pensar as possibilidades de, por outras vias, tornar acessível a cultura às pessoas com deficiência, por meio da compensação psíquica (Vigotski, 2022), de modo que possam alcançar níveis mais elevados de compreensão da realidade. Tendo essa compreensão, a pessoa é capaz de fazer essa compensação psíquica (e não apenas a biológica), superando a superar a visão de incapacidade de si mesma e dos outros, ou seja, superando o capacitismo (Mello, 2014)⁶ por meio da possibilidade de aprender para desenvolver as suas funções psicológicas superiores (FPS). A chave para isso está nas relações sociais entre adulto e criança, entre professor e aluno e no coletivo (Vigotski, 2022). Nesse processo de compensação, novas capacidades são colocadas em operação por meio do desenvolvimento das FPS (sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, abstração, imaginação, emoção e sentimento). Com isso, Vigotski (2022) ensina que

O defeito orgânico (a cegueira, a surdez etc.) é, em si, um fato biológico. Mas o educador tem de trabalhar não apenas com os fatos por si mesmos, como com suas consequências sociais. Quando temos diante de nós uma criança cega como objeto de educação, há que trabalhar não tanto com a cegueira, mas com os conflitos que surgem nessa criança ao incorporar-se à vida. Por isso, a educação da criança com deficiência não é mais que a educação social. De um modo exatamente igual, os processos da **compensação** que se apresentam

⁶ A pesquisadora Anahí Guedes de Mello define o capacitismo como a categoria “[...] materializada através de atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional. Com base no capacitismo discriminam-se pessoas com deficiência” (Mello, 2014, p. 53-54). A autora reitera que capacitismo “[...] é justamente a capacidade de ser e fazer que é reiteradamente negada às pessoas com deficiência em diversas esferas da vida social” (Mello, 2014, p. 56). Mello explica que “No caso do capacitismo, ele alude a uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade. É uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo, de ter relações sexuais etc.), aproximando as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações sociais como o sexismo, o racismo e a homofobia (MELLO, 2014, p. 94-95).

nessa criança, sob a influência do defeito, dirigem-se, no que é fundamental, não pela linha da eliminação do defeito (o que é impossível), mas pela linha do vencimento psicológico, da substituição, da nivelção do defeito; pela linha da conquista da validade social ou da proximidade a ela. [...]. A ciência indica o caminho para a educação da criança com defeito: é necessário organizar todo o processo educativo pela linha das tendências naturais à compensação do defeito (Vigotski, 2022, p. 265-266, grifo nossos).

A EI possibilita o desenvolvimento de qualquer criança, mesmo que as suas condições físicas, intelectuais, sociais ou emocionais sejam diferentes. A criança com deficiência/NEE que faz parte de uma turma de creche ou pré-escola, por meio do ensino dos conteúdos teóricos e operacionais (Martins, 2009), terá as mesmas aprendizagens que seus pares, do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade e, ainda, da convivência com diversos tipos de pessoas, ressaltando-se que, com isso, ocorre, de forma simultânea e coordenada, o desenvolvimento das FPS.

Esta pesquisa também se pautou no método filosófico do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), que contempla categorias explicativas do real, elucidando-o, e como perspectiva teórica das áreas da Psicologia e da Educação, a THC. A opção por essa teoria pode ampliar a compreensão sobre o desenvolvimento humano e oferecer subsídios para a EI e a educação como um todo, tanto na teoria como na prática, pois discute quem é o ser humano, como esse aprende e se humaniza, como se desenvolve, possibilitando, ainda, compreender e agir na educação das crianças pequenas, com ou sem deficiência/NEE.

Metodologicamente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental, na modalidade qualitativa e de campo, gerando-se dados em sete municípios que fazem parte da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP) e que têm turmas de EI com crianças de 0 a 3 anos que são o público da Educação Especial. As informações foram coletadas por meio de entrevista semiestruturada com dois professores, além do coordenador pedagógico da Secretaria Municipal de Educação responsável pela área ou modalidade de ensino desses municípios. As técnicas ou procedimentos de coleta de dados foram: levantamento e análise de documentos internacionais, nacionais, estaduais e municipais, o que confere um caráter documental à pesquisa; levantamento e análise de referências e pesquisas acerca da temática; investigação do material selecionado e análise das entrevistas.

Esta dissertação foi organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo corresponde à fundamentação teórica, na perspectiva da THC. Reflete-se sobre o desenvolvimento humano, enfatizando o processo de organização do trabalho pedagógico, aborda-se a importância de alguns aspectos como a tríade “conteúdo-forma-destinatário” (Martins, 2013), para explicar a tarefa da docência; discute-se a periodização do desenvolvimento psíquico, fazendo um breve estudo sobre as atividades que guiam o desenvolvimento infantil e o desenvolvimento da primeira infância no tocante à Educação Especial.

O segundo capítulo apresenta os resultados da pesquisa sobre o estado do conhecimento, isto é, estudos acadêmico-científicos relacionados à modalidade Educação Especial na EI no período de 2014 a 2021, que tenham como base os referenciais da THC. Ressalta-se que a escolha desse recorte temporal se deve ao fato de que o Plano Nacional de Educação – PNE – (Brasil, 2014a), sancionado em 25 de junho de 2014 e com vigência de 2014 a 2024, estabeleceu como uma de suas estratégias a especificidade da etapa creche da EI na meta destinada à Educação Especial, propondo-se a promover, na estratégia 4.2, “[...] a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...]” (Brasil, 2014a).

O terceiro capítulo contém uma reflexão sobre: a EI e a Educação Especial em seus aspectos legais e históricos; a Educação Especial na perspectiva dos modelos médico ao social; a Educação Inclusiva na EI no Brasil e no Paraná; e o AEE previsto na Instrução nº 15/2018-SUED/SEED (Paraná, 2018), que trata, além de outras questões, da abertura de SRM para a EI.

O capítulo quatro esclarece o percurso metodológico da pesquisa, indicando-se a inspiração e a natureza da pesquisa, o método de análise (o MHD), as técnicas da pesquisa, a organização dos dados da entrevista semiestruturada, a técnica e os procedimentos da análise de conteúdo de Bardin (2011), assim como a utilização de unidades de análise extraídas do referencial teórico do estudo (a THC).

Por fim, o quinto capítulo contempla a análise dos resultados da pesquisa de campo. Os sujeitos entendem a EI como etapa de ensino essencial ao desenvolvimento das crianças e reconhecem que a inclusão escolar deve iniciar desde a mais tenra idade. A THC é predominante entre as Propostas Pedagógicas Curriculares (PPCs) da Região Oeste do Paraná, no entanto, ainda há dificuldades

em estabelecer a conexão entre teoria e a prática. Os resultados e as discussões demonstram que, na maioria dos casos, as crianças com deficiência/NEE são atendidas na sala comum, não havendo um AEE como ferramenta para potencializar o desenvolvimento dessas crianças, ainda mais quando se trata de SRM para a EI.

Diante de tais reflexões, esta pesquisa defende que a EI, primeira etapa da Educação Básica, é o espaço propício para dar início AEE, assim como todos os suportes que a Educação Especial oferece quando esse atendimento especializado se faz necessário.

1 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL COMO FUNDAMENTO DA PESQUISA

1.1 O DESENVOLVIMENTO HUMANO PARA A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A THC postula que todas as crianças, com ou sem deficiência/NEE, devem aprender e se desenvolver em contextos educacionais desde a mais tenra idade. As legislações brasileiras apresentadas no capítulo 3 dispõem que é direito da criança pequena estar matriculada em creches e pré-escolas de ensino comum e no contraturno, tendo a possibilidade de AEE como instrumento para o ensino e a potencialização de seu desenvolvimento, caso seja necessário.

Lev Semionovich Vigotski (1986-1934) revolucionou o modo de pensar o desenvolvimento humano quando estabeleceu que os aspectos sociais, culturais e históricos influenciam na constituição do ser humano desde o seu nascimento. Desse modo, o que ele preceitua é a superação de uma psicologia individualista e naturalista em direção a uma psicologia de base marxista, pela qual, segundo Tuleski (2008), “[...] a interpretação de um autor é conceituada como prática social e cultural e não apenas como uma dedução individual de significados” (Tuleski, 2008, p. 45). Assim, Vigotski contrapôs a concepção naturalista de desenvolvimento humano, utilizando-se da concepção dialética, o que o levou a procurar outros métodos que fossem coerentes com essa concepção de desenvolvimento. Nesse sentido,

A grande dificuldade na compreensão dos textos de Vygotski parece residir justamente na forma dialética de expor suas idéias. Não suprimindo as contradições, ele expõe idéias antagônicas para depois sintetizá-las ao término de seu raciocínio. Não constrói o texto passo a passo, de forma linear como a lógica formal de ler, e escrever e isso o torna extremamente difícil. Seus vaivéns de idéias requerem do leitor grande dose de concentração e memória, pois a cada passo acrescenta um elemento novo, que pode neutralizar o ponto de vista anterior ou complementá-lo, sendo que as repetições servem para frisar a importância de determinado argumento em detrimento de outros (Tuleski, 2008, p. 45).

A premissa fundamental da obra de Vigotski trata sobre o caráter social e histórico do desenvolvimento humano, base para que o homem tome consciência de sua própria vida, de si mesmo e de sua realidade social. Dessa forma, as possibilidades e condições que lhes são proporcionadas por meio da cultura afetam diretamente seu desenvolvimento, não somente pelo aparato biológico que lhe é dado

ao nascer como algumas teorias propõem. Leontiev (2004) explica que “[...] as aptidões e funções especificamente humanas se formam no processo de apropriação pelo indivíduo do mundo dos objetos e fenômenos humanos e que o seu substrato material é constituído por sistemas de reflexos sensíveis formados pela vida” (Leontiev, 2004, p. 273).

Esse teórico parte do pressuposto de que a natureza do homem é social, “[...] que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (Leontiev, 2004, p. 279). Portanto, o que torna o homem de fato humano e desenvolve as FPS é o que o rodeia: as pessoas, os instrumentos, a cultura, o trabalho, ou seja, tudo o que as gerações acumularam historicamente. Nessa direção,

O processo de apropriação efetua-se no decurso do desenvolvimento de relações reais do sujeito com o mundo. Relações que não dependem nem do sujeito nem da sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive, e pela maneira como a sua vida se forma nestas condições (Leontiev, 2004, p. 275).

O ser humano é, portanto, constituído socialmente na diversidade. O conceito de deficiência, nesta pesquisa, também é compreendido nessa perspectiva, a partir dos estudos de Vigotski (2022) sobre o desenvolvimento humano, que visam a superar as práticas hegemônicas que padronizam as crianças ou patologizam e segregam aquelas ditas com deficiência/NEE. Em *Fundamentos de Defectologia*, Tomo Cinco das Obras Completas de Vigotski, traduzida⁷ pelo Programa de Educação Especial (PEE) da Unioeste, os tradutores salientam que

⁷ “A Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) é uma das primeiras universidades brasileiras a criar programas para apoio ao acesso e à permanência de pessoas com deficiência no ensino superior, conforme anuncia Silveira Bueno (2002). Trata-se do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais, também chamado de Programa de Educação Especial (PEE). Historicamente, pode-se dizer que o PEE nasceu em virtude de uma demanda social, na medida em que as pessoas com deficiência foram transpondo barreiras no campo educacional e o ingresso na Unioeste tornou-se um objetivo possível” (PEE, 2022, p. 9). Com membros do PEE “Formou-se o grupo de estudos Educação da Pessoa com Deficiência na Perspectiva de Vigotski, no interior do qual nasceu a necessidade da tradução da obra *Fundamentos de Defectologia*, que constitui o Tomo Cinco das Obras Completas de Lev Semionovich Vigotski, edição cubana em língua espanhola, da Editorial Pueblo y Educación, em sua segunda reimpressão (1997) a partir da tradução do original russo – *Asnovi defektologii* – por Maria del Carmen Ponce Fernández” (VIGOTSKI, 2022, p. 10).

[...] as proposições de Vigotski constituíram importante vertente teórica, por conceber que os processos psicológicos têm sua natureza situada no âmbito das relações culturais, socialmente mediadas; portanto, nesse sentido, considera o ser humano como essencialmente social e histórico, que, nas relações com os outros, em uma atividade intermediada pela linguagem, constitui-se como sujeito concreto. O autor desloca o olhar, anteriormente voltado somente ao aluno e a suas próprias condições individuais e internas de desenvolvimento, para o campo das relações sociais nos quais esse aluno está inserido. Fornece-nos uma visão de sujeito que não se resume a suas incapacidades, mas que é dotado de possibilidades (PEE, 2022, p. 11).

Os estudos de Vigotski sobre a defectologia⁸ são importantes não só para o campo da Educação Especial, mas também para os estudos de diferentes áreas no campo educacional, uma vez que o autor postula que as consequências sociais de como a deficiência/NEE é entendida e vivenciada na sociedade precisam ser levadas em consideração. Assim, a defectologia é uma área do conhecimento científico que une saberes de várias áreas e se dedica aos estudos das características psicofísicas do desenvolvimento de crianças com deficiência (Vigotski, 2022).

Esse teórico, ainda em sua época, já criticava a vista negativa que existia sobre a deficiência, ao afirmar: “Detemo-nos nos gramas de doença e não notamos os quilos de saúde. Notamos as pitadas de defeito e não observamos as imensas esferas plenas de vida que têm as crianças que apresentam anormalidades” (Vigotski, 2022, p. 96). Na atualidade, isso ainda está arraigado, principalmente, no que diz respeito aos diagnósticos que são dados às crianças, que partem necessariamente do que a criança não consegue fazer ou de suas limitações, mesmo que conhecer o problema e as dificuldades seja o primeiro passo para enfrentá-lo. No entanto, conhecer as condições de vida, de cultura e do modo de existência é fundamental para se criar condições de desenvolvimento.

Vigotski esclarece que a visão médica e biologizante deve ser superada e elucida que

⁸ Assim como explicitado pelos tradutores da Unioeste, Tunes e Prestes também explicitam que “[...] há expressões e termos conceituais empregados por L. S. Vigotski que não são utilizados hoje em dia. Todavia, eles não podem ser adaptados para os termos atuais por duas razões importantes. A primeira é uma decisão que se prende ao respeito ao tempo histórico do autor, compromisso ético iniludível de um bom responsável. A segunda razão está relacionada ao fato de que muitas ideias apresentadas pelo autor se tornariam incompreensíveis para o leitor contemporâneo, caso as substituições para termos atuais fossem feitas” (Tunes; Prestes, 2021, p. 22).

É provável que a humanidade, mais cedo ou mais tarde, triunfe sobre a cegueira, sobre a surdez e sobre a deficiência intelectual, mas as vencerá no plano social e pedagógico muito antes que no plano biológico e médico. [...] Está em nossas mãos tratar de que o surdo, o cego e aquele com deficiência mental não sejam pessoas com defeito. Então, desaparecerá também o próprio conceito, o sinal justo de nosso próprio defeito. Devido às medidas eugênicas e ao sistema social modificado, a humanidade avançará para outras condições mais saudáveis de vida. [...] O cego continuará sendo cego, e o surdo, surdo, mas eles deixarão de ser pessoas com defeito, porque a deficiência é um conceito social, e o defeito é o desenvolvimento da cegueira, da surdez e da mudez (Vigotski, 2022, p. 121).

Desse modo, a potencialização do desenvolvimento humano está no social e nas relações que se estabelecem entre os homens. Uma instituição escolar potente e criadora deve promover esses encontros de forma propositiva, como lugar de desenvolvimento que potencializa a ação. Tais encontros se referem a interação entre o professor com o outro professor, o professor com a criança, a criança com seus pares da mesma idade, mais novos ou de maior idade, ou seja, crianças em diferentes etapas de desenvolvimento, com os instrumentos da cultura e com os signos. Isso denota que não basta a criança estar incluída dentro em uma sala de aula, mas o trabalho deve ocorrer por meio da significação do mundo, uma vez que a fonte do desenvolvimento compensatório está nas relações sociais, na coletividade. Leontiev (2004) já afirmava:

É por isso que a questão das perspectivas de desenvolvimento psíquico do homem e da humanidade põe antes de mais nada o problema de uma organização **equitativa** e sensata da vida em sociedade humana de uma organização que dê a cada um a possibilidade prática de se apropriar das realizações do progresso histórico e de participar enquanto criador no crescimento destas realizações (Leontiev, 2004, p. 275-276, grifo nossos).

Para se pensar uma educação realmente humanizadora, reitera-se a necessidade do conhecimento de como o ser humano se desenvolve e não apenas das suas dificuldades. Para isso, um fator imprescindível é a compreensão da periodização do desenvolvimento para a organização do trabalho pedagógico para a criança com deficiência/NEE ou não, pois, pelo fato de a periodização não ser etapista ou cronológica, entende-se que as crianças aprendem de formas e em tempos diferentes, o que pressupõe um ensino que leve em conta a diversidade.

1.2 AS RELAÇÕES ENTRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO E O ENSINO INTENCIONAL E PLANEJADO

A THC, por meio de autores como Elkonin (1987a, 1987b), Vigotski (2000, 2001, 2019, 2021a, 2021b, 2021c, 2022), Leontiev (2004, 2010), Vigotski e Luria (2010) e Martins (2009, 2010, 2013), explicita que conhecer como o ser humano se desenvolve é primordial para a escolha da forma de como lhe ensinar os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade para o desenvolvimento das FPS.

Vigotski (2022) ensina que as pessoas precisam ter acesso ao conhecimento e à cultura a fim de se apropriarem desses instrumentos, fundamentais para o desenvolvimento de suas FPS, cujo desenvolvimento vai se complexificando cada vez mais. Ressalta-se, ainda, que os motivos e as necessidades para se chegar a esse desenvolvimento estão na coletividade. Dessa forma, segundo Vigotski (2022),

[...] qualquer função psicológica superior, no processo do desenvolvimento infantil, manifesta-se duas vezes, isto é, primeiramente como função da conduta coletiva, como organização da colaboração da criança com as pessoas que a rodeiam, e logo depois, como uma função individual da conduta, como uma capacidade interior da atividade do processo psicológico no sentido estrito e exato dessa palavra (Vigotski, 2022, p. 191).

Logo, compreender como o ser humano se desenvolve é primordial para guiar o trabalho do professor, de modo que as formas de ensinar os conteúdos historicamente acumulados pela humanidade sejam organizadas de maneira intencional e conforme o período do desenvolvimento em que a criança se encontra, juntamente com a organização dos tempos e dos espaços. De acordo com Martins (2009), os conteúdos são “[...] mediações histórico-sociais pelas quais os indivíduos ampliam suas possibilidades de controle sobre si mesmos e o mundo, ao desenvolverem funções especificamente humanas” (Martins, 2009, p. 94).

Isso é válido para qualquer ação planejada de ensino, seja para crianças com deficiência/NEE ou não, pois os conteúdos científicos, filosóficos e artísticos devem ser ensinados a todos, o que implica, por vezes, uma mediação diferente do professor para ensinar aquela criança em suas especificidades, inclusive por meio de instrumentos e signos.

Nesse processo de aprendizagem, há uma unidade fundamental que deve ser considerada: a afeto-cognição. Vigotski (1996) considera que o afeto é um dos fatores essenciais no desenvolvimento do psiquismo em qualquer período do desenvolvimento. Por isso, assevera que

Os impulsos afetivos são os companheiros permanentes de cada etapa nova no desenvolvimento da criança, desde a mais inferior à mais superior. Pode-se dizer que o afeto inicia o processo de desenvolvimento psíquico da criança, a formação de sua personalidade e encerra este processo, culminando assim todo o desenvolvimento da personalidade (Vigotski, 1996, p. 232, tradução nossa)⁹.

Vigotski (1996) afirma ainda que, a cada novo período de formação da personalidade, o afeto se modifica e se torna participante da estrutura da nova consciência específica de cada idade ou período do desenvolvimento. Pode-se dizer, desse modo, que se aprende muitas coisas o tempo todo, no entanto, para ser caracterizado como desenvolvimento, a tomada de consciência é necessária.

Martins (2013) afirma que “[...] tanto para a Psicologia Histórico-cultural quanto para a Pedagogia Histórico-crítica, por assentarem-se no Materialismo Histórico-dialético, isto é, no marxismo, o homem é um ser social” (Martins, 2013, p. 270-271). Logo, pensar a criança como um ser em pleno processo de humanização desde que nasce significa refletir sobre toda a complexidade do processo de desenvolvimento que acontece pela relação que a criança estabelece com o mundo, além de que a educação é uma das premissas básicas para o desenvolvimento humano.

Ponderar sobre esses aspectos do desenvolvimento humano, que se dão sob as bases do real, sob condições históricas, econômicas e sociais, não seria possível sem a lupa de um enfoque dinâmico da totalidade da realidade, visando a verificar as contradições existentes para a busca do desenvolvimento e, com isso, da transformação da realidade por meio de saltos qualitativos (Gil, 2008). Nesse sentido, Mello (2015) explicita que a THC

⁹ “Los impulsos afectivos son el acompañante permanente de cada etapa nueva en el desarrollo del niño, desde la inferior hasta la más superior. Cabe decir que el afecto inicia el proceso del desarrollo psíquico del niño, la formación de su personalidad y cierra ese proceso, culminando así todo el desarrollo de la personalidad” (Vigotski, 1996, p. 232).

[...] considera o papel da educação como fundamental na formação da inteligência e da personalidade da criança: tudo o que a criança vive, experiencia ou faz é responsável por formar funções psíquicas como o pensamento, a fala, a imaginação, a memória, a atenção, a autodisciplina ou o controle de sua própria conduta, assim como as habilidades, os sentimentos e as emoções (Mello, 2015, p. 5).

Para que o desenvolvimento ocorra, o que acontece na vida social do sujeito deve ser rico, com apropriação das máximas elaborações humanas, o que só ocorre por meio da relação com o outro, da interação e da mediação. Leontiev (2004) explica que, “No decurso do seu desenvolvimento ontogênico o homem entra em relações particulares, específicas com o mundo que o cerca, mundo feito de objetos e de fenômenos criados pelas gerações humanas anteriores” (Leontiev, 2004, p. 178). Diante do exposto, é possível asseverar que o ensino escolar é primordial nesse processo, pois, nos primeiros anos de vida, se formam as estruturas do psiquismo que serão a base para as outras formações.

É primordial assegurar que a periodização do desenvolvimento humano deve ser analisada sob uma base material, histórica e dialética, não podendo considerar todos os sujeitos da mesma forma e no mesmo tempo. A esse respeito, Elkonin (1987b) explica que devemos encarar o desenvolvimento psíquico dialeticamente, pois há contradições nesse processo, sendo as relações históricas e sociais determinantes no desenvolvimento humano, pois cada ser é único. Nessa discussão, enfatiza-se a questão acerca da deficiência, em que devem ser assegurados os mesmos conhecimentos que os das outras pessoas.

Elkonin (1987b) pondera, ainda, que a definição dos períodos que marcam o desenvolvimento humano é fundamental para se entender as forças que movem o desenvolvimento psíquico. ao respeito do desenvolvimento do psiquismo, Leontiev (2004) postula:

Desde as primeiras etapas do desenvolvimento do indivíduo que a realidade concreta se lhe manifesta através da relação que ele tem com o meio. Razão por que ele a percebe não apenas sob o ângulo das suas propriedades materiais e do seu sentido biológico, mas igualmente como um mundo de objetos que se descobrem progressivamente a ele na sua significação social, por intermédio da atividade humana (Leontiev, 2004, p. 183).

Dentre as atividades que promovem o desenvolvimento em determinado período, há aquela que se destaca como dominante e que mais promove e propulsiona

o desenvolvimento psíquico. Não é a sua frequência que a torna principal, mas, para ser considerada como tal, dela devem surgir novas atividades; nela os processos psíquicos devem ganhar sentido ou ser reorganizados. Além disso, a atividade principal ou dominante é aquela que mais provoca mudanças psicológicas na personalidade da criança (Leontiev, 2010). O desenvolvimento infantil, nessa perspectiva, pressupõe que há atividades dominantes¹⁰ que mais desenvolvem o psiquismo em determinada época. Esses períodos, com suas atividades dominantes, não podem ser configurados como etapas fixas em cada idade, mas sim decorrentes das relações que são proporcionadas à criança em cada momento. Diante disso, com relação à criança público da Educação Especial, também devem ser analisadas as suas condições de desenvolvimento e a atividade dominante em que se encontra, uma vez que as ações de ensino devem ser organizadas para que a criança consiga desenvolver a consciência e a personalidade. Pasqualini e Eidt (2016) consideram o termo “período” mais adequado que a ideia de etapa, pois

[...] É por essa razão que não falamos em etapas do desenvolvimento, mas sim em períodos. Uma etapa se inicia quando se encerra a anterior, mas um período começa a ser gestado ainda durante o anterior, como uma linha acessória do desenvolvimento que vai paulatinamente se amplificando até que se converta em linha central de desenvolvimento na transição ao período seguinte (Pasqualini; Eidt, 2016, p. 6).

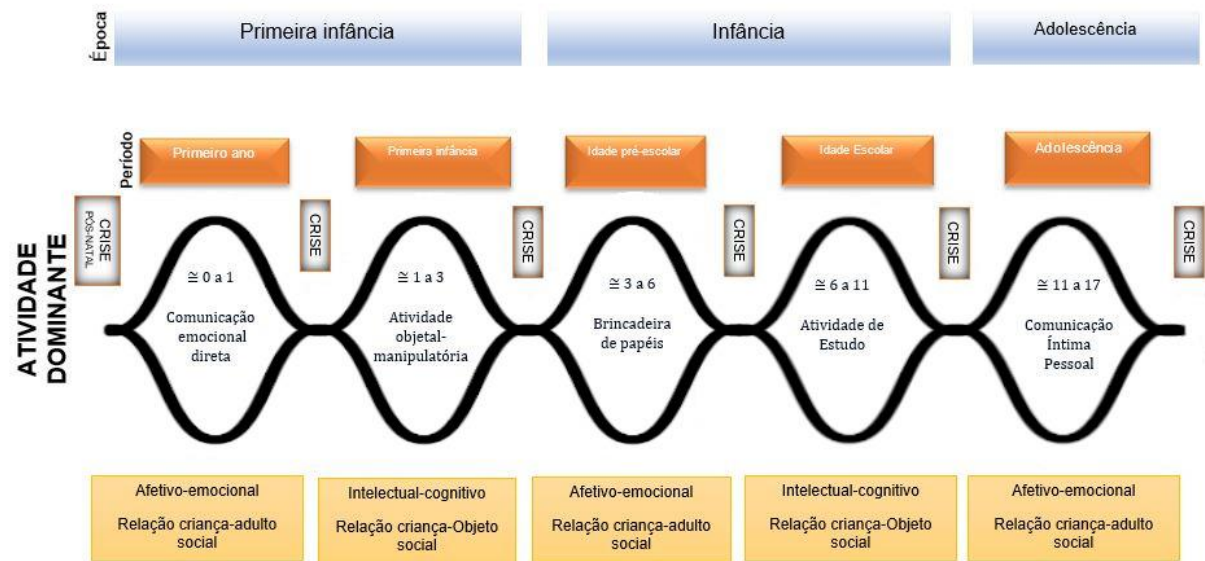
Na visão de Elkonin (1987), “Cada etapa do desenvolvimento psíquico é caracterizada pela relação determinada [...] da criança para com a realidade, por um tipo determinado de atividade dominante” (ELKONIN, 1987, p. 108, tradução nossa)¹¹, por exemplo: a) Na primeira infância: **comunicação emocional direta** com o adulto e **atividade objetual manipulatória**; b) Na infância: **brincadeira de papéis sociais** e **atividade de estudo**; c) Na adolescência: **comunicação íntima pessoal** e **atividade profissional/estudo**.

A seguir, na Figura 1, é possível analisar os aspectos da periodização do desenvolvimento psíquico em suas épocas, períodos e atividades dominantes:

¹⁰ Nas pesquisas e textos sobre a periodização do desenvolvimento, o conceito de atividade dominante também pode ser substituído por atividade principal, atividade guia ou, em menor frequência, atividade orientadora do desenvolvimento.

¹¹ [...] cada estadio del desarrollo psíquico se caracteriza por la relación determinada, [...], del niño hacia la realidad, por un tipo determinado, rector de actividad” (Elkonin, 1987b, p. 108).

Figura 1 - Síntese gráfica sobre a periodização do desenvolvimento Psíquico



Fonte: Elaborada pela autora para esta pesquisa, com base Elkonin e no fluxograma de Abrantes (2022).

Conforme já explicitado neste estudo, esses períodos não são etapistas, cronológicos ou verificados pela idade em que a criança se encontra, nem mesmo herdados organicamente, mas condicionados ao que foi proporcionado à criança, por exemplo, as condições de aprendizagem dadas para que ela se desenvolva. Segundo Eidt e Pasqualini (2022), “[...] a idade representa um parâmetro relativo e historicamente condicionado [...]” e cada período “[...] não constitui um processo meramente evolutivo, linear, de aumento gradativo ou quantitativo de capacidades, mas caracteriza-se por rupturas e saltos qualitativos” (Eidt; Pasqualini, 2022, p. 478).

Leontiev (2010) argumenta que

[...] não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais (Leontiev, 2010, p. 65-66).

Corroborando os ensinamentos de Leontiev, Elkonin (1987b) também explica que

A vida da criança em cada período é multifacetada e as atividades por meio das quais ela se realiza, são variadas. Na vida surgem novos

tipos de atividade, novas relações entre a criança e a realidade. Seu surgimento e conversão em atividades dominantes não eliminam as existentes anteriormente, mas apenas alteram o seu lugar no sistema geral de relações da criança com a realidade, se tornam mais ricas. (Elkonin, 1987b, p. 122, tradução nossa)¹².

Outro fator que deve ser considerado durante o processo de desenvolvimento são os momentos de transição entre os períodos, sendo considerados momentos críticos do desenvolvimento e que merecem especial atenção pelos responsáveis pela mediação com a criança, especialmente a pedagógica. Vigotski (2021a) explica que “[...] qualquer deslocamento, qualquer passagem de um estágio ao outro se relaciona à mudança brusca dos motivos e dos impulsos para a atividade” (Vigotski, 2021a, p. 211). Nesses momentos, a atividade principal do período anterior vai se tornando acessória e a do seguinte sendo gestada para se tornar a atividade dominante. Tais atividades principais ou dominantes nunca deixam de existir, sempre estarão em desenvolvimento, contudo, em níveis de importância diferentes. Compreendendo-as a partir de uma concepção dialética de desenvolvimento humano, uma vai sendo incorporada à outra, havendo uma mudança estrutural no psiquismo da criança, mudando a forma pela qual ela se relaciona com o real.

Vigotski (1996) conceituou como crise as transformações e as rupturas na personalidade da criança em um espaço curto de tempo, diante do que o meio e as relações sociais lhe proporcionam, e a partir das modificações que ocorrem nos motivos e nas necessidades relativas às atividades de cada período. Essas crises ou processos de desenvolvimento humano situam-se entre os períodos estáveis de desenvolvimento do ser humano, os quais devem ser analisados dialeticamente, pois essas mudanças, apesar de provocarem também instabilidade e denotarem um sentido negativo, promovem um salto qualitativo no desenvolvimento. Isso significa que “[...] o desenvolvimento da criança é um processo dialético onde a passagem de uma etapa a outra não se dá por uma via evolutiva, mas revolucionária” (Vigotski, 1996, p. 199, tradução nossa)¹³.

¹² “La vida del niño en cada período es multifacética y las actividades, por medio de las cuales se realiza, son variadas. En la vida surgen nuevos tipos de actividad, nuevas relaciones del niño hacia la realidad. Su surgimiento y conversión en actividades rectoras no eliminan las existentes anteriormente, sino que sólo cambia su lugar en el sistema general de relaciones del niño hacia la realidad, las que se vuelven más ricas” (Elkonin, 1987, p. 122).

¹³ “[...] el desarrollo del niño es un proceso dialéctico donde el paso de un estadio a otro no se realiza por vía evolutiva, sino revolucionaria (Vigotski, 1996, p. 199).

Outra especificidade dos períodos de crise e que cabem também a outros é a de que não há começos e finais determinados pela idade cronológica, no entanto, as crises se tornam perceptíveis devido às mudanças que ocorrem no comportamento e estão nos momentos mais iniciais de cada período. Vigotski (1996) ressalta que, nesses momentos de conflitos com as pessoas de seu convívio e consigo mesmas, torna-se difícil educar e ensinar as crianças. No entanto, há uma distinção nesses períodos de crise de uma criança para outra, sendo essa diferenciação decorrente das condições internas (biológicas e genéticas) e externas (os ambientes, o outro – adulto ou criança – e as instituições). O autor ainda explicita que, nesses momentos de transição, a criança perde o interesse pela atividade anterior em detrimento das novas aspirações, dos novos motivos e das necessidades que são decorrentes da atividade que sucede à anterior, não deixando dúvidas de que “[...] o desenvolvimento é um processo de formação e surgimento do novo” (Vigotski, 1996, p. 200, tradução nossa)¹⁴.

Assim sendo, é necessário oportunizar à criança, as possibilidades de vivenciar, de participar, de identificar e conhecer a cultura criada pela sociedade, com vistas ao desenvolvimento de um sujeito capaz de entender as bases sociais, econômicas, sociais, políticas e históricas da sociedade. Sobre isso, Zaporozhetz (1987) reitera a importância da educação e do ensino:

[...] os dados que vão se acumulando na psicologia infantil e na pedagogia permitem afirmar que as possibilidades apontadas não são qualidades e capacidades psíquicas já prontas, mas sim premissas psicofisiológicas estruturadas no curso do desenvolvimento anterior da criança, indispensáveis para a formação das qualidades e capacidades e que, para formá-las, são necessárias condições pertinentes, **de educação e ensino** (Zaporozhetz, 1987, p. 231, tradução nossa, grifo nosso)¹⁵.

¹⁴ “[...] el desarrollo es un proceso de formación y surgimiento de lo nuevo” (Vigotski, 1996, p. 200).

¹⁵ “[...] los datos que se van acumulando en la psicología infantil y en la pedagogía permiten afirmar que las posibilidades señaladas son cualidades y capacidades psíquicas ya listas, sino sólo premisas psicofisiológicas estructuradas en el curso del desarrollo anterior del niño, indispensables para la formación de las cualidades y capacidades y que, para formarlas, son necesarias las correspondientes condiciones, la correspondiente educación y enseñanza” (Zaporozhetz, 1987, p. 231).

Como parte do foco deste estudo trata das atividades principais desenvolvidas na etapa da EI, a seguir, ressaltam-se as três primeiras atividades principais¹⁶, além de se apontar algumas ações de ensino que podem ser proporcionadas em cada uma delas, visando ao máximo desenvolvimento. Enfatiza-se, contudo, a atividade dominante, uma vez que, a ação de ensinar deve ser intencional e planejada, possibilitando a superação de práticas espontaneístas que possam envolver esse processo educativo, que tem como máxima o desenvolvimento humano.

A época da primeira infância é iniciada com a atividade dominante denominada Comunicação Emocional Direta, sendo ela a atividade principal do primeiro ano de vida do ser humano, ou seja, é a que mais impulsiona o desenvolvimento psíquico nesse momento. Desde que está sendo gerado, o feto já sofre influências do meio e das relações nas quais a mãe está inserida. Imersa nessas relações sociais tem-se a gênese da personalidade, e isso evidencia a dialética que existe entre o orgânico e o cultural. No decorrer da gestação, o bebê reage a alguns estímulos do ambiente, como sons, por exemplo; todavia, ao nascer, é necessário que condições sejam dadas para que o seu psiquismo se desenvolva, tanto a criança com ou sem deficiência/NEE.

Após o nascimento do bebê, há uma transição para um novo período, passando da vida uterina para o período pós-natal. Vigotski esclarece que “[...] a mudança abrupta das condições do desenvolvimento no momento do nascimento, quando o recém-nascido de repente se encontra em um mundo novo, modifica toda a forma de sua vida, caracterizando o período inicial do desenvolvimento pós-natal” (Vigotski, 1996, p. 199, tradução nossa)¹⁷.

O bebê humano não vive sem o cuidado do adulto, esse deverá oportunizar condições objetivas para que aquele sobreviva. Cheroglu e Magalhães (2016) afirmam que “O período pós-natal representa um marco no desenvolvimento da vida psíquica individual: é a partir do nascimento que se produz a possibilidade da formação, ao longo dos anos e por meio da vida social, de uma consciência individual e autônoma” (Cheroglu; Magalhães, 2016, p. 96). Segundo as autoras, é nesse período que as

¹⁶ Esta pesquisa tem um enfoque na etapa creche da Educação Infantil (0 a 3-4 anos). Dessa forma, para a organização do ensino nessa etapa, faz-se necessário o conhecimento sobre as três atividades principais aqui citadas, pois a periodização não é etapista ou cronológica.

¹⁷ “El brusco cambio de las condiciones del desarrollo en el acto del nacimiento, cuando el recién nacido de repente se encuentra en un medio nuevo, modifica toda la forma de su vida, caracteriza el período inicial del desarrollo postnatal” (Vigotski, 1996, p. 199).

condições concretas de vida serão determinantes para o desenvolvimento psíquico posterior e deixarão marcas na personalidade.

Progressivamente, a criança vai se desenvolvendo, a sensação e a percepção predominam, assim como “[...] as atitudes manuais que têm importância fundamental para todo o desenvolvimento psíquico posterior, como também muito evidente estão as emoções e o afeto, visto que a integração da visão aos demais sentidos desenvolve a acuidade perceptiva da criança” (Cheroglu; Magalhães, 2016, p. 98).

Lisina (1987) define a comunicação como “[...] determinada interação das pessoas, no curso da qual elas trocam diferentes informações com o objetivo de estabelecer relações ou unir forças para alcançar um resultado comum” (Lisina, 1987, p. 276, tradução nossa)¹⁸. Assim, a interação exige a participação do outro, bem como o motivo e as necessidades que levam as pessoas a se comunicarem. Essa atividade de comunicação é fundamental para o conhecimento e a valorização de si e do outro, como também da linguagem e do pensamento conceitual. Dessa forma, essa atividade de comunicação possibilitará a apropriação da realidade objetiva pela pessoa, na medida em que constitui seu psiquismo, sua consciência e sua realidade, tendo absoluta influência no seu desenvolvimento integral e nos períodos que se seguirão.

Diante do exposto, reitera-se que é função do processo educativo viabilizar as condições para o desenvolvimento da criança, para que ela entenda o mundo e as relações que a cercam. Sugerem-se algumas ações que podem ser realizadas pelos professores, os responsáveis por trabalhar com crianças que estão nesse período do desenvolvimento: ações de ensino que desenvolvam a motricidade, a memória, a linguagem, as sensações e as percepções, o reconhecimento de si e do outro. Além disso, é importante: propiciar espaços físicos diferenciados, assim como conversar com o bebê constantemente e de diferentes formas para desenvolver a comunicação, que pode ocorrer por meio de gestos, de balbucios ou de outras formas de expressão; explorar a comunicação por meio de sorriso, choro, balbucio e gestos; brincar em frente ao espelho; manipular objetos que estimulam a percepção visual, tátil, sonora,

¹⁸ “[...] determinada interacción de las personas, en el curso de la cual ellas intercambian diferente información con el objetivo de establecer relaciones o unir esfuerzos para lograr un resultado común” (Lisina, 1987, p. 276).

diferentes odores e sabores; fazer prensão, encaixe e lançamentos; entre muitas outras possibilidades.

O professor deve ficar atento à próxima atividade guia, uma vez que “[...] a comunicação emocional direta com adultos é a atividade guia da criança pequena, sobre cujo fundo e dentro da qual são formadas as ações de orientação e manipulação sensório-motora” (Elkonin, 1987b, p. 116, tradução nossa)¹⁹. Assim, quando está dominando as funções psíquicas desse período, paulatinamente, o novo período vai sendo gestado. A atividade objetual-manipulatória e a comunicação emocional tornam-se acessórias, pois o adulto já faz a introdução dos objetos e o interesse vai tomando mais força. Nota-se, com isso, a mudança de motivos e de necessidades, o movimento e a dialética que existem entre os períodos.

Ainda na época da primeira infância, tem-se a atividade objetual-manipulatória como a principal ou dominante, ressaltando-se que, se dadas as condições necessárias, o desenvolvimento da criança ocorre aproximadamente entre um e três anos. Elkonin (1987b) explica que “[...] a atividade guia na primeira infância é a objetual-instrumental, na qual ocorre a assimilação de procedimentos, socialmente elaborados, de ação com os objetos” (Elkonin, 1987b, p. 117, tradução nossa)²⁰. Logo, a criança começa a se interessar pelos objetos oferecidos pelo adulto, de forma exploratória, sendo que já buscava comunicação emocional com esse adulto. Nessa relação, o objeto também passa a ter uma dimensão afetiva. O adulto não representa apenas a pessoa com quem se estabelece a comunicação emocional, mas sim uma pessoa mais experiente, um companheiro, no uso e na manipulação dos objetos.

Nesse período, pela linguagem e pela mediação do adulto, a criança aprende a manipular objetos socialmente elaborados; ao mesmo tempo, ocorre um aumento significativo de seu desenvolvimento motor. Nesse sentido, Chaves e Franco (2016) asseguram que “A apropriação da linguagem irá duplicar o mundo perceptível, possibilitando à criança operar com os objetos na sua ausência para além das coisas observáveis e manipuláveis diretamente” (Chaves; Franco, 2016, p. 115). Dentro da

¹⁹ “[...] la comunicación emocional directa con los adultos es la actividad rectora del niño pequeño, sobre cuyo fondo y dentro de la que se forman las acciones orientativas y sensomotoras de manipulación” (Elkonin, 1987b, p. 116).

²⁰ “[...] la actividad rectora en la primera infancia es la objetual-instrumental, en la que tiene lugar la asimilación de los procedimientos, socialmente elaborados, de acción con los objetos” (Elkonin, 1987b, p. 117).

atividade objetal, a criança começa a usar as formas verbais de comunicação para interagir com os adultos, logo, a linguagem será a mediação do adulto para com a criança. Desse modo,

Nas primeiras etapas da aquisição da linguagem, a palavra é para a criança apenas um sinal que comanda a sua atividade de orientação em relação aos objetos que ela percebe pelos sentidos e que lhe permite apanhá-los, compará-los e distingui-los de outros objetos exteriormente semelhantes. Por outras palavras, ela generaliza-os e analisa-os a um nível já superior, isto é, sob a sua forma refratada através do prisma da experiência social, fixada na significação da palavra (Leontiev, 2004, p. 195).

Em um primeiro momento, a criança faz uso dos objetos mais de forma exploratória. Posteriormente, com as mudanças em seu comportamento, ela faz uso de formas mais específicas, utilizando-as conforme as funções sociais que lhe são dadas, tratando os objetos como instrumentos da própria cultura, por meio de seus significados, podendo, com isso, ter novas possibilidades de agir sobre o mundo que a rodeia. À medida que a criança se desenvolve e busca a participação na vida social, ao mesmo tempo em que a sociedade tem expectativas sobre ela, ocorrem mudanças qualitativas em seu desenvolvimento, em função de sua atividade e da sua requalificação.

Ainda nesse período, a brincadeira de papéis vai sendo engendrada; a criança já brinca de alimentar os animais ou um boneco, atribui diferentes funções a objetos diversos e realiza algumas atividades com autonomia e sem apoio do adulto. Essas ações demonstram que está em transição para uma nova atividade, uma vez que há um acúmulo de desenvolvimento e, por isso, neoformações precisam ser formadas. Nesse momento, a THC explicita que essa busca pelo novo pode desencadear as crises, pois a criança não consegue satisfazer as suas necessidades, o que já sinaliza que a atividade principal, denominada brincadeira de papéis sociais, virá a seguir.

No período pré-escolar, tem-se a atividade dominante ou principal denominada brincadeira de papéis sociais (ou jogo de papéis sociais), quando se inicia uma nova época na periodização do desenvolvimento psíquico, a infância. Nesse momento, o que mais impulsionará o desenvolvimento psíquico da criança é sua compreensão das relações sociais que existem entre as pessoas. Elkonin (1987a) discorre que o jogo “[...] afeta os aspectos mais importantes do desenvolvimento psíquico da

personalidade da criança em conjunto, com o desenvolvimento de sua consciência” (Elkonin, 1987a, p. 84, tradução nossa)²¹.

O autor também observa que o desenvolvimento psicológico da personalidade e da consciência no jogo é determinado pelo pensamento, pela imaginação, pela percepção, pela memória, pela volição e pelo autodomínio de conduta. A criança quer ser como o adulto, geralmente aquele que tem um papel mais valorizado socialmente em seu contexto, por isso, em cada cultura, os jogos se dão de maneira diversificada. Contudo, há limites físicos e sociais que o impedem; durante o jogo ela consegue satisfazer esses anseios. Assim, “[...] o jogo se constitui como a forma de realização dos desejos da criança, surgidos do contato com as pessoas, com a vida real destas no círculo de determinadas relações sociais” (Elkonin, 1987a, p.100)²². Vigotski (2021a), em sua contribuição científica sobre o tema, afirma que “[...] na criança dessa idade, emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não realizáveis imediatamente” (Vigotski, 2021a, p. 212). O autor acrescenta que a brincadeira “[...] é a linha que guia o desenvolvimento na idade pré-escolar” (Vigotski, 2021a, p. 210), haja vista que, “[...] na brincadeira, a criança cria uma situação imaginária’ e isso é o que diferencia a atividade de brincar das outras atividades (Vigotski, 2021a, p. 215).

Diante disso, constata-se que a atividade dominante denominada “brincadeira de papéis” não é inata ou instintiva do ser humano. Em vista disso, para proporcionar aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento das crianças, o professor deve proporcionar brincadeiras variadas, ampliando seu conhecimento sobre as condições sociais e da vida em sociedade, com jogos significativos, atrativos e com conteúdo. Paralelamente a isso, deve ensiná-las as regras de convívio social.

Muitas vezes, as condições de brincadeiras ou de jogos de papéis não são proporcionadas às crianças com deficiência, sendo a elas são negadas essas possibilidades, embora o jogo tenha a potencialidade de provocar desenvolvimento em todas as crianças. Não sendo possível do jeito proposto, é imprescindível que sejam conduzidas atividades com brincadeiras ou jogos que sejam realizadas por outros meios e formas.

²¹ “[...] afecta los aspectos más importantes del desarrollo psíquico de la personalidad del pequeño en conjunto, el desarrollo de su conciencia” (Elkonin, 1987a, p. 84).

²² “[...] el juego constituye algo así como la forma de realización de los deseos del niño, surgidos del contacto con personas, con la vida real de éstas en el círculo de determinadas relaciones sociales” (Elkonin, 1987a, p.100).

No jogo, a “atividade de estudo” começa a tomar forma, iniciando-se a transição para o novo período. Como este trabalho centra-se nas três primeiras atividades dominantes, não se avança para as demais. É possível concluir, desse modo, que, desde o nascimento, o ser humano começa a estabelecer relações com o mundo que o rodeia, e busca, dessa forma, suprir as suas necessidades. Nesse sentido, reitera-se a importância de um trabalho de qualidade em todas as etapas/níveis e modalidades de ensino, pautado em uma teoria do desenvolvimento humano (a THC) que concebe o homem em sua totalidade. É fundamental, para isso, compreender que o desenvolvimento humano é diverso, com inúmeras formas e maneiras de existir, o que revela a impossibilidade de uma escola homogênea, em que todos agem e se desenvolvem da mesma forma. É preciso que o professor, com a clareza das contradições que permeiam essa sociedade, marcada pelo modo de produção capitalista, desenvolva um trabalho pedagógico em que todos tenham condições de aprender e se desenvolver, afinal, o ensino deve ser para todos e para cada um, de acordo com as suas individualidades.

Diante da relevância dos estudos sobre o desenvolvimento humano na perspectiva da THC para as crianças com ou sem deficiência/NEE, no próximo capítulo, apresenta-se a pesquisa do estado do conhecimento da produção científica sobre a temática do estudo: a Educação Especial desenvolvida na faixa etária de 0 a 3 anos na EI, à luz da THC.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO: O QUE DEMONSTRAM AS PESQUISAS

2.1 ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0 A 3 ANOS

O objetivo central deste estudo foi analisar como vem sendo realizada a práxis pedagógica com as crianças com deficiência/NEE, especialmente da etapa de 0 a 3 anos da EI, para identificar se ela está fundamentada na THC, se essas crianças recebem AEE e, em caso positivo, como é realizado.

Gil (2008) afirma que o ser humano busca conhecer o mundo à sua volta e, nesse sentido, a ciência “[...] pode ser caracterizada como uma forma de conhecimento objetivo, racional, sistemático, geral, verificável e falível” (Gil, 2008, p. 3). Em vista disso, faz-importância é oportuno averiguar como está a produção científica brasileira sobre o tema Educação Especial na EI, o que serve como referência e diálogo para o trabalho como um todo. Para isso, recorreu-se à pesquisa de estado do conhecimento para identificar a produção científica sobre a temática desta dissertação.

Estado do conhecimento é, portanto, um tipo de pesquisa bibliográfica que busca a “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155). Desse modo, a pesquisa reflete as questões históricas, culturais e sociais como um todo e não somente do sujeito pesquisador.

Parte-se do entendimento que o estado do conhecimento deve ser buscado, categorizado e analisado como “[...] produção histórico-cultural situado e datado nas estruturas de poder vigentes em cada espaço-tempo [...]” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155), para que se torne algo obsoleto e sem significação. Esse instrumento de pesquisa – o estado do conhecimento –, desse modo, proporciona “[...] a leitura da realidade que está sendo discutida na comunidade acadêmica [...]” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155).

Optou-se por fazer as buscas nas seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que une os sistemas de informação de teses e dissertações das instituições de ensino e pesquisa do Brasil, estimulando o

registro e a publicação dessas produções acadêmico-científicas, digitalmente; Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), cujo acesso se deu pelo portal da Unioeste, por meio do acesso remoto via Comunidade Acadêmica Federada (CAFE), que é provido pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP); e Biblioteca Eletrônica Científica On-line (SciELO), com os seguintes descritores: a) educação especial *and* creche; b) educação especial na creche *and* teoria histórico-cultural; c) educação especial na creche *and* psicologia histórico-cultural; d) atendimento educacional especializado *and* educação infantil; atendimento educacional especializado *and* creche; e) legislação da educação especial *and* creche; legislação da educação especial *and* educação infantil.

A busca se deu também com a palavra “creche” devido à nomenclatura constante na legislação sobre essa etapa da EI, embora essa palavra tenha adquirido uma conotação um tanto negativa, já que, em determinado momento histórico e, também na atualidade, denota uma visão mais assistencialista da EI. Assim, na “etapa creche”, deve, necessariamente, prevalecer a concepção de que é necessário cuidar das crianças, mas também educá-las. Em vista disso, utilizou-se como descritor o termo Educação Infantil.

O recorte temporal de 2014 a 2022 foi escolhido em virtude de o PNE (Brasil, 2014a), sancionado em 25 de junho de 2014, com vigência de 2014 a 2024, incluir a especificidade da etapa creche da EI na meta destinada à Educação Especial, com o intuito de promover, na estratégia 4.2, “[...] a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...]” (Brasil, 2014a). A estratégia 4.3, que reafirma o período de 2014 a 2022, tem como intuito “[...] implantar[...] salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas” (Brasil, 2014a), pois, provavelmente, ainda há pouquíssimas SRMs em funcionamento no estado do Paraná destinadas à etapa da EI.

Outro aspecto primordial desta pesquisa é a concepção que a fundamenta: a THC por meio da qual se concebe a pessoa com deficiência/NEE ou com atraso no desenvolvimento como alguém com possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, e não alguém cuja deficiência seja vista de forma negativa. A THC preconiza a possibilidade de compensação (Vigotski, 2022) para as pessoas com

deficiência e, nesse sentido, há que se ter consciência de que todas as crianças – aquelas que apresentam deficiência/NEE, inclusive, atraso global no desenvolvimento – necessitam de relações sociais muito qualificadas para se humanizar, e isso só se torna possível por meio da interação social e da comunicação e envolvimento com a cultura, de forma a possibilitar seu desenvolvimento global. Segundo Mello (2007),

Na perspectiva Histórico-Cultural, é responsabilidade do processo educativo organizar intencionalmente as condições adequadas para proporcionar a máxima apropriação das qualidades humanas pelas novas gerações [...] a aprendizagem deixa de ser produto do desenvolvimento e passa a ser motor deste: a aprendizagem deflagra e conduz o desenvolvimento (Mello, 2007, p. 89).

Diante do exposto, as buscas pela produção acadêmico-científica ocorreram primeiramente na BDTD e foram feitas somente em Língua Portuguesa (de qualquer país usuário dessa língua), utilizando-se como critério de inclusão o fato de que as teses e as dissertações deveriam, obrigatoriamente, estar fundamentadas na THC, uma vez que essa concepção se constitui como suporte teórico da pesquisa, e, preferencialmente, referindo-se ao período de 0 a 3 anos.

A partir dos descritores supracitados, foram encontrados, inicialmente, 223 (duzentos e vinte e três) resultados; entretanto, apenas oito dissertações se aproximaram dos critérios estabelecidos para esta pesquisa e nenhuma tese. Para essa seleção, foram lidos os títulos, os resumos e, quando necessário, a introdução e o sumário das dissertações; todavia, em alguns trabalhos, sentiu-se a necessidade de adentrar ao texto, pois não explicitavam a THC nas partes iniciais.

Posteriormente, recorreu-se à base de dados da Capes. Devido ao grande número de artigos disponíveis e para refinar a busca, o termo “teoria histórico-cultural” foi utilizado como sendo o terceiro descritor. Com isso, foram encontrados 13 resultados, mas apenas um se aproximou dos critérios definidos para a pesquisa. Por fim, na SciELO, a partir dos mesmos descritores, foram localizados mais dois artigos, os quais foram lidos integralmente.

O Quadro 1, a seguir, indica todos os estudos selecionados: oito dissertações e três artigos.

Quadro 1 - Levantamento da produção bibliográfica selecionada

	Gênero	Autoria	Título	Instituição	Ano
1.	Dissertação	Albenira Alves Rodrigues Soeira	Investigando a família e a escola no contexto educacional especializado de crianças de zero a três anos	Universidade de Brasília – UnB	2015
2.	Dissertação	Cinthyá Campos De Oliveira	Concepções de profissionais da educação infantil sobre a educação especial para crianças de zero a três anos	Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	2014
3.	Dissertação	Cláudia Maria Ferreira Campos	Práticas pedagógicas e socioculturais com crianças com deficiência intelectual na educação infantil	Universidade Federal de Goiás - UFG	2018
4.	Dissertação	Claudovil Barroso de Almeida Júnior	Deficiência física neuromotora: um estudo das políticas e seus desdobramentos na educação infantil	Universidade Federal do Paraná - UFPR	2018
5.	Dissertação	Gabriela Silva Braga Borges	Estimulação precoce, trabalho pedagógico e a criança com deficiência na creche	Universidade Federal de Goiás - UFG	2016
6.	Dissertação	Monica Isabel Canuto Nunes	Crianças público alvo da educação especial na educação infantil	Universidade Federal de Goiás - UFG	2015
7.	Dissertação	Nathália Lucena Diniz	Um estudo sobre o atendimento em creches às crianças com deficiência ou transtorno do desenvolvimento: o que dizem familiares e profissionais de um município paulista	Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP	2016
8.	Dissertação	Selma Soares do Nascimento	Educação especial e inclusão escolar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental	Universidade Federal de Goiás - UFG	2019
9.	Artigo	Gabriely Cabestré Amorim Elieuzá Aparecida de Lima Rita de Cássia Tibério Araújo	Formação de professores da educação infantil: reflexões sobre a necessária instrumentalização teórica do profissional	RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.12, n.1, p. 387-403, 2017.	2017

			atuante com criança com ou sem deficiência		
10.	Artigo	Fabiana Cristina Frigieri de Vitta Carla Cilene Baptista da Silva Leandro Osni Zaniolo	Educação da criança de zero a três anos e educação especial: uma leitura crítica dos documentos que norteiam a educação básica	Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 22, n. 1, p. 9-26, jan.-mar., 2016.	2016
11.	Artigo	Fabiana Cristina Frigieri de Vitta Ana Júlia Ribeiro Sgavioli Bárbara Solana Scarlassara Carla Francielly Martini Novaes Girleene de Albuquerque Cruz Mariana Martins Moura	A produção científica nacional na área de educação especial e a creche	Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 24, n.4, p. 619-636, out.-dez., 2018.	2018

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

As oito dissertações de mestrado selecionadas para o diálogo com esta pesquisa estão descritas a seguir, sendo também utilizadas no capítulo 5, ao se discutir os resultados.

Em sua dissertação, intitulada *Concepções de profissionais da educação infantil sobre a educação especial de crianças de zero a três anos*, Oliveira (2014), aponta que havia pouca pesquisa referente à inclusão da criança especificamente na EI. A autora teve como objetivo compreender como a prática educativa destinada a crianças de 0 a 3 anos de idade, sobretudo aquelas com algum comprometimento no desenvolvimento, é concebida por profissionais que atuam com crianças dessa faixa etária que são o público da Educação Especial, em dois CMEIs de Vitória, Espírito Santo. A autora ressalta as contribuições da perspectiva histórico-cultural para o desenvolvimento humano e destaca alguns aspectos do desenvolvimento da criança com indicativo para receber atendimento especializado e/ou frequentar programas de Educação Especial. Ela não cita que existem SRM na EI em Vitória, como o exemplo das SRM para essa faixa etária, conforme a instrução nº 15/2018 SEED/SUED (Paraná, 2018).

A pesquisadora utilizou como metodologia o estudo de caso com professores, a fim de verificar as suas concepções acerca de criança, de EI, de inclusão escolar e de práticas educativas orientadas para o público dessa modalidade educacional, fazendo também uma caracterização dos dois CMEIs investigados. Para finalizar, apresentou e discutiu os resultados da pesquisa, analisando os seguintes eixos centrais: “[...] Concepções de criança e de educação Infantil; Concepções de inclusão escolar; Práticas educativas desenvolvidas em relação às crianças de zero a três anos que são o público alvo da educação especial” (Oliveira, 2014, p. 17).

Borges (2016), na pesquisa denominada *Estimulação precoce, trabalho pedagógico e a criança com deficiência na creche*, enfatiza o primeiro programa educacional oferecido às crianças de 0 a 3 anos, a estimulação precoce, tendo como ponto de partida o modo como essa estimulação tem sido realizada para que haja a inclusão nessa etapa de ensino. Buscou, ainda, compreender como ocorre essa prática pedagógica nos CMEIs de Catalão - GO. O referencial teórico utilizado é o da Psicologia Histórico-Cultural, que compreende a criança com deficiência/NEE ou com atraso no desenvolvimento como aquela que tem capacidade de se desenvolver, porém, de modo diferente de uma criança sem deficiência, ressaltando-se o papel central do professor

como mediador nesse processor. Com seu levantamento bibliográfico, Borges (2016) verificou que os estudos, à época de sua dissertação, ainda estavam iniciando, especialmente por conta do referencial teórico utilizado, a THC.

A pesquisadora descreve a estimulação precoce como sendo o primeiro programa educacional com um conjunto de serviços para atendimento das crianças com deficiência ou de alto risco para adquirir alguma deficiência nos primeiros anos de vida, assim como para suas famílias. A autora expõe que, por muito tempo, esse atendimento ocorreu com um formato por vezes excludente, direcionado mais especificamente para a área da saúde. Entretanto, devido aos avanços das pesquisas, esse cenário começou a mudar, gerando “[...] um deslocamento do foco do atendimento em clínicas especializadas para as necessidades da criança e da família no espaço escolar e da comunidade” (Borges, 2016, p. 25). Para a pesquisadora, é necessário um trabalho amplo e não fragmentado com a criança, pois ela é um ser que necessita de relações sociais para se humanizar.

Borges (2016) explicita também que o termo “estimulação precoce” pode remeter a várias definições e termos correlatos no meio educacional, tais como: estimulação essencial, intervenção precoce, educação precoce, entre outros. Para a autora, em alguns momentos, a palavra “precoce” pode remeter à questão de antecipar a estimulação necessária, entretanto, o que se busca é o fato de que a mediação deve ser realizada no momento preciso, adequado e necessário ao desenvolvimento da criança, a qual necessita desse estímulo ou intervenção o mais cedo possível. Ao citar Vigotski (1997), Borges (2016) aponta que a educação deve se iniciar o mais breve possível, pois “[...] a criança nunca se desenvolve tão intensamente como nas fases mais iniciais da vida, mas, também, nunca envelhece tão rapidamente como em tais épocas” (Borges, 2016, p. 27).

A autora apresenta em suas considerações finais que a estimulação precoce é uma ferramenta para o desenvolvimento das crianças, no sentido de que

Os estímulos que a criança recebe nos primeiros anos de vida são indispensáveis, pois lhes (sic) permitem alcançar novas fases no desenvolvimento. Quanto mais a criança com deficiência for inserida em um ambiente que proporcione experiências enriquecedoras nos aspectos cognitivos, físicos, emocionais e sociais mais se desenvolverá (Borges, 2016, p. 144).

A dissertação de Monica Isabel Canuto Nunes (2015), intitulada *Crianças público alvo da educação especial na educação infantil*, analisou “[...] as diretrizes e ações que direcionam o acesso, a permanência e a inclusão de crianças público alvo da educação especial, nas instituições de educação infantil da Microrregião de Pires do Rio” (Nunes, 2015, p. 8), em Goiás. A autora fez um levantamento das políticas educacionais voltadas à Educação Inclusiva e que se consolidaram desde a Declaração de Salamanca, de 1994. Essa Declaração propôs a Educação Inclusiva como uma prática a ser implementada em nível mundial, mas ainda se constitui um grande desafio, mesmo diante de todos os avanços nas políticas educacionais existente.

Nunes (2015) ressalta que “[...] o acesso da criança com deficiência, transtornos globais e altas habilidades/superdotação na educação infantil é importante para garantir o seu pleno desenvolvimento e para a prevenção de déficits daquelas em ambiente de risco” (Nunes, 2015, p. 22). A pesquisadora enfatiza o atendimento conjunto das secretarias de saúde e educação, por exemplo, as redes de serviço²³.

No que se refere à abordagem para conceitualizar o desenvolvimento humano, a referida autora trouxe para a pesquisa contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação da criança público da Educação Especial na EI e especificou as contribuições da teoria de Vigotski. Após a análise dos dados, Nunes (2015) verificou que a matrícula dessas crianças é reduzida na região analisada, principalmente na etapa creche, em

²³ A Cartilha do Ministério Público do Paraná, *Conhecendo a rede de serviços* (2021), esclarece que o Brasil, desde a sua constituição, com traços advindos da herança cultural portuguesa, “[...] desenvolveu-se com as marcas do autoritarismo e do patrimonialismo, que colaboraram para gerar um estilo de governar marcado pela centralização das decisões no estado e pela setorialização da realidade e da resposta estatal aos problemas da população” (Paraná, 2021, p. 4). Por conta dessa herança, tem-se uma organização da rede de serviços do Paraná por setores, departamentos ou áreas específicas. Com isso, o planejamento e a gestão sofrem consequências com o “[...] desenvolvimento de ações paralelas (com duplicação de esforços), disputas entre setores e áreas governamentais, dispersão dos recursos públicos e o mais grave: a oferta de um serviço precário, que não atende aos critérios de eficácia, eficiência e efetividade” (Paraná, 2021, p. 5). O mesmo documento chama atenção para o fato de que as legislações aprovadas a partir dos anos de 1990, como a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), a LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), entre outras, trouxeram a exigência de uma reorganização desse paradigma da centralização no planejamento e execução das ações públicas. Sendo que uma maneira de romper, de superar esse modo de organização é a gestão em rede, uma vez que, pode ser uma ferramenta estratégica, pois une várias organizações na busca de um interesse comum, como por exemplo as áreas de assistência social, educação, de saúde e conselho tutelar. No documento afirma-se que “[...] a atuação em rede é uma construção política, intencional e direcionada, que não se dá mediante processos naturais e preexistentes” (Paraná, 2021, p. 6), e que é necessário conotar o sentido de totalidade. Assim, as redes de serviço efetivadas e organizadas têm a finalidade de auxílio às pessoas que necessitam, como as pessoas com deficiência.

relação à pré-escola, e quando há esse acesso, é precário, sem vistas à aprendizagem e ao desenvolvimento. A pesquisadora assegura que as políticas educacionais, até o momento da pesquisa, deram pouca importância ao acesso de crianças com deficiência à EI, etapa inicial do processo de escolarização das crianças brasileiras com ou sem deficiência. Ressalta que as matrículas na etapa creche devem ser garantidas para os alunos com deficiência pois, segundo a LDB nº 9.394/96, a educação dessas crianças tem início na EI. É fundamental, nesse sentido, de acordo com a autora, que os municípios construam legislações próprias no que tange à Educação Especial na EI.

Na dissertação *Um estudo sobre o atendimento em creches às crianças com deficiência ou transtorno do desenvolvimento: o que dizem familiares e profissionais de um município paulista*, Diniz (2016), a partir de uma abordagem qualitativa, realizou um estudo de caso construído por meio de entrevistas semiestruturadas com familiares e profissionais de creches de um município da grande São Paulo, com o objetivo de conhecer e discutir concepções sobre desenvolvimento infantil, deficiências e transtornos do desenvolvimento, inclusão escolar e o papel da creche, as quais estão implicadas no processo de atendimento dessas crianças. A autora pautou-se na THC, em pesquisas brasileiras na área da EI e Educação Especial e em aspectos legais.

Assim como nas pesquisas citadas anteriormente, Diniz (2016) apurou que as orientações oficiais estão presentes no cotidiano da creche, mas ainda há muitas evidências de concepções organicistas sobre o desenvolvimento da criança, sobretudo sobre os transtornos e deficiências. Nas entrevistas, as famílias revelam atribuir importância à inclusão nesse espaço escolar e atendimento que envolva saúde e educação, no entanto, em alguns momentos, demonstram acreditar que as crianças são muito pequenas para que tenham as intervenções necessárias. A autora reitera o fato de que “[...] as crianças com deficiência e/ou transtorno não devem esperar sob pena de terem tolhidas as suas possibilidades de desenvolvimento” (Diniz, 2016, p. 108).

A pesquisadora afirma que, ao longo da história, as pessoas com deficiência ou transtornos eram atendidas em locais mais direcionados à área médica e normativa, porém, “[...] no Brasil, nas três últimas décadas, vemos se esboçar uma transformação desse cenário com a atribuição ao campo da educação de um protagonismo maior frente aos processos de desenvolvimento e educação dessas pessoas” (Diniz, 2016, p. 105). A

partir das entrevistas realizadas na pesquisa, no entanto, a autora constatou que essa relação entre saúde, assistência social e educação ainda não ocorre de forma articulada.

Soeira (2015), em sua dissertação denominada *Investigando a família e a escola no contexto educacional especializado de crianças de zero a três anos*, investigou o AEE para as crianças pequenas, com enfoque nos familiares e no espaço escolar de duas escolas públicas do Distrito Federal, com o intuito de compreender a dinâmica do atendimento e o incentivo à criação de políticas públicas. A autora afirma que, quando há a oportunidade do atendimento, novas experiências são oportunizadas à família e à escola. A autora utilizou como aporte teórico as perspectivas da Psicologia do Desenvolvimento Humano e a Psicologia Cultural, enfocando os estudos sobre a defectologia.

No Distrito Federal, de acordo com Soeira (2015), o AEE denomina-se Educação Precoce e destina-se às crianças com deficiência e às que estão em situação de risco, afirmando que esse AEE tem “[...] caráter substitutivo, diante da falta de oferta de creches na educação infantil que atenda a crianças de zero a três anos” (Soeira, 2015, p. 151), mesmo respeitando o trabalho pedagógico especializado conforme a faixa etária. Além disso, o AEE é realizado em um centro de ensino especial e em centros de EI e há orientações às famílias, para que os atendimentos continuem em casa (Soeira, 2015).

Em seus resultados, obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, observações, videografações dos atendimentos e análise documental, a autora encontrou boas relações entre as escolas e as famílias, assim como o respeito às individualidades dos participantes por seus pares, diferentemente de outros estudos revisados pela pesquisadora no decorrer de seu estudo. Ela concluiu que é necessária a organização de práticas pedagógicas e de ações em conjunto, com vistas ao desenvolvimento das crianças e seus familiares.

Na dissertação de mestrado de Almeida Júnior (2018), intitulada *Deficiência física neuromotora: um estudo das políticas e seus desdobramentos na Educação Infantil*, o autor, por meio das relações entre sua história de vida pessoal como pessoa com Deficiência Física Neuromotora (DFN) decorrente de paralisia cerebral e das políticas para a pessoa com deficiência instituídas no decorrer de sua vida, realizou uma “[...] análise e desdobramentos da política de educação especial/inclusiva na escolarização da criança com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, na educação infantil”

(Almeida Júnior, 2018, p. 33). Seu objetivo foi investigar as concepções sobre a política educacional e a consolidação de metas e diretrizes nas políticas locais de Colombo e Pinhais, Região Metropolitana de Curitiba - PR.

O pesquisador ressalta que, quando se trata de paralisia cerebral, há poucos estudos sobre o acesso e a permanência desse público na área educacional, ainda mais quando se refere à criança pequena, que seria sujeito da EI. Ele reitera que

[...] é na fase da primeira infância que a criança adquire maiores possibilidades de desenvolvimento, independente de sua condição biológica. Assim, com a criança com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, não pode ser diferente, a estimulação oferecida a essa criança é essencial para o seu desenvolvimento e para o seu processo de socialização (Almeida Júnior, 2018, p. 33).

Pesquisando sobre as publicações relativas às crianças com DFN na EI, a partir da publicação da *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2008), Almeida Júnior (2018), ao analisar charges, filmes e relatos pessoais, verificou que os discursos presentes nesses textos exaltam a diferença e são predominantemente estigmatizantes. Para o autor, esse discurso também está muitas vezes presente no meio científico e acadêmico, reforçando “[...] o determinismo biologicista sobre a pessoa com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral” (Almeida Júnior, 2018, p. 42). Em sua visão, a deficiência neuromotora/paralisia cerebral é comumente vista sob a ótica de “um corpo organicamente anormal, por meio de classificações estigmatizantes”, uma vez que se dá ênfase somente às limitações determinadas pelas desordens motoras, como se todos tivessem um único destino e estivessem impossibilitados de superar essas dificuldades e ter desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

O pesquisador salienta que o sujeito com deficiência deve ser ouvido como autor do seu próprio discurso, e a sua fala deve ter representatividade, para que se possa romper a visão clínico-terapêutica de somente olhar para as dificuldades e não para as potencialidades de desenvolvimento de determinada criança. A pessoa não deve ser reduzida à sua deficiência, mas necessita de “[...] políticas de acesso e permanência para participar do processo de ensino-aprendizagem como participante na construção do conhecimento” (Almeida Júnior, 2018, p. 45).

O autor finaliza elucidando que a temática do acesso e permanência da criança com deficiência no campo das políticas educacionais é pouco explorada e precisa de uma investigação aprofundada. Em sua análise, constatou que o direito ao acesso das crianças com DFN/paralisia cerebral à EI ainda apresenta dificuldades para ser efetivado, sendo que há um caráter substitutivo na escolarização para esse público, pois verificou muitas matrículas em instituições filantrópicas (Almeida Júnior, 2018). Para finalizar, Almeida Júnior (2018) argumenta que é necessário investimento na educação das crianças, principalmente na formação inicial e continuada dos professores para a atuação com o público da educação especial na EI, haja vista que a efetivação do AEE ainda é muito frágil.

Outra dissertação que compõe o estado do conhecimento foi produzida por Nascimento (2019), intitulada *Educação especial e inclusão escolar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental*. A autora analisou a oferta e a organização da Educação Especial para estudantes da EI e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em municípios goianos, por meio de uma avaliação das políticas de Educação Especial e inclusão no âmbito escolar, da descrição da organização dos serviços ofertados e da identificação dos sujeitos envolvidos. A pesquisa foi caracterizada como bibliográfica e documental, além de entrevistar gestores e professores.

Nascimento (2019) abordou a evolução das políticas públicas para a EI ao longo dos anos, verificando que as desigualdades vividas pela pessoa com deficiência podem estar nos diferentes espaços. Ao chegar à escola, esses sujeitos acreditam que “[...]encontrarão preparada para acolhê-los, é uma ilusão. Para que esse acolhimento aconteça, é preciso mudar velhos princípios, de forma a possibilitar uma Educação que reconheça as diferenças” (Nascimento, 2019, p. 21). Assim, a unidade escolar deve ter estabelecida a sua concepção de inclusão, pois a educação é mediação insubstituível na busca do desenvolvimento para as pessoas.

A autora, por meio de sua pesquisa, constatou que, apesar do estabelecimento das políticas públicas, ainda há muitos equívocos e dificuldades que precisam ser superados no que tange à Educação Especial nos municípios analisados, por falta de compreensão ou deturpação das normativas impostas. Ela identificou que, diante dos convênios com instituições privadas ou filantrópicas, há uma substituição da educação pública, e que os investimentos públicos são feitos, porém, não há clareza de como se

dão essas parcerias. Além disso, ela observou dificuldades com relação ao papel dos profissionais que atendem ao aluno com deficiência, pois o professor regente da turma, muitas vezes, acaba não assumindo o aluno, sendo esse apenas assistido pela mediação do profissional de apoio, que, nesse caso, não tem formação específica.

Com relação às SRM, Nascimento (2019) chama atenção para o fato de que a centralidade do atendimento está no professor de AEE e, nos três municípios analisados, somente uma sala oferece atendimento para a EI. A pesquisadora problematiza a questão das escolas especiais existentes e a necessidade da discussão sobre qual o melhor espaço no qual a Educação Especial deve figurar. Ela conclui que, apesar das dificuldades desveladas, há também avanços constatados nas falas dos sujeitos pesquisados, sendo necessário ainda discutir e refletir sobre Educação Especial. Para a autora, “[...] resta confiar na ação de homens conscientes como possível construtora de uma Educação Inclusiva e humana, no sentido pleno dessas palavras” (Nascimento, 2019, p. 169).

Outra dissertação selecionada foi a produzida por Campos (2018), denominada *Práticas pedagógicas e socioculturais com crianças com deficiência intelectual na educação infantil*. A autora ressalta a necessidade de que a inclusão deve iniciar na EI. Para isso, fez uso de pesquisa qualitativa e estudo de campo, analisando-se as práticas das professoras e as vivências das crianças com Deficiência Intelectual (DI) nas atividades pedagógicas e socioculturais na EI, nos CMEIs de um município do Estado de Goiás, tendo como referencial teórico a THC.

Feita a apresentação das dissertações localizadas, neste momento, descreve-se, com base nos descritores estabelecidos e no recorte temporal de 2014 a 2022, um único artigo selecionado que se aproximou do objeto desta pesquisa.

Amorim, Lima e Araújo (2017), no artigo *Formação de Professores da Educação Infantil: reflexões sobre a necessária instrumentalização teórica do profissional atuante com criança com ou sem deficiência*, propuseram-se a identificar e discutir o perfil de professores que atuam na EI em um município do interior paulista. As autoras fazem referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) para explicitar como deve acontecer essa etapa da educação básica, a qual “[...] trata de escolhas articuladoras das experiências das crianças com os conhecimentos elaborados

ao longo da história, sejam do patrimônio cultural, artístico, ambiental, social ou científico” (Amorim; Lima; Araújo, 2017, p. 389), com vistas ao desenvolvimento integral da criança.

No que se refere às crianças com deficiência, as citam o Decreto nº 6.571/2008 (Brasil, 2008), que dispõe sobre o AEE e estabelece/define que as crianças com deficiência, que são o público da Educação Especial, devem estar inseridas no ensino comum, com disponibilização de AEE, a fim de se eliminar barreiras arquitetônicas e de aprendizagem, oferecendo-se um arcabouço de propostas educativas, recursos de acessibilidade pedagógica, objetivando a complementação e/ou a suplementação do ensino comum.

Essa investigação revela que a maioria dos professores itinerantes são do sexo feminino, todas graduadas em Pedagogia, a maioria com especialização em Educação Especial de forma generalista, uma parcela na área de deficiência e uma minoria com formação específica para a EI. A pesquisa demonstrou que os participantes têm momentos de formação continuada ou complementar, mas que se revelam frágeis diante das dificuldades enfrentadas, por exemplo, a carga horária exaustiva de trabalho que torna esse aprimoramento mais desafiador.

Quanto aos professores regentes do ensino comum, as autoras constataram que são formados inicialmente em Pedagogia, com formação complementar em Psicopedagogia. Essas profissionais mencionam dificuldades nos processos de inclusão dos alunos com deficiência/NEE. As pesquisadoras citam Martins (2009)²⁴ para explicar que os professores devem estar munidos de teoria e metodologia, de modo que “[...] sejam capazes de dirigir, consciente e intencionalmente, situações reais, bem como resolver problemas vivenciados com base nos conhecimentos apropriados em cursos de formação inicial e de formação continuada” (Martins, 2009 *apud* Amorim; Lima; Araújo, 2017, p. 397). Com isso, busca-se uma educação inclusiva, que visa à formação do sujeito em sua totalidade e não apenas a sua adaptação ao mundo que o rodeia. Nessa perspectiva, “[...] a escola torna-se espaço e tempo de humanização, tanto de professores quanto de crianças, tratando-se, portanto, um ambiente de onde podem

²⁴ MARTINS, L. M. A personalidade do professor e a atividade educativa. *In*: FACCI, M. G. D; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. (orgs.). **Escola de Vigotski**: contribuições para a Pedagogia e a Educação. Maringá: Eduem, 2009. p. 135-150,

emergir os processos e práticas efetivas de inclusão na sociedade” (Amorim; Lima; Araújo, 2017, p. 401).

Outra base de dados utilizada para compor o estado do conhecimento foi a SciELO, sendo selecionadas duas pesquisas que atenderam aos requisitos desta pesquisa no que tange aos aspectos legais, nos quais esta dissertação também se pauta. No texto *Educação da criança de zero a três anos e educação especial: uma leitura crítica dos documentos que norteiam a educação básica*, Vitta, Silva e Zaniolo (2016) analisaram como a creche é concebida nos documentos oficiais que legalizam a Educação Básica e se o atendimento à modalidade da Educação Especial é garantido nessa fase.

Para localizar referências sobre a creche, os pesquisadores fizeram a leitura dos documentos vigentes no período de produção do artigo, tais como a Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013) e PNE (Brasil, 2014a).

Os autores defendem que “[...] há necessidade de maior atenção às crianças dessa faixa etária, por representar uma etapa fundamental ao desenvolvimento e assimilação de aprendizagens básicas imprescindíveis a elas” (Vitta; Silva; Zaniolo, 2016, p. 9). Eles defendem, ainda, a possibilidade de incluir as crianças com deficiência, TGD e AH/SD, o que tem, também, caráter preventivo para aquelas crianças em situação de risco biológico ou social. Com isso, reiteram a importância de os documentos oficiais garantirem um trabalho de qualidade para todas as crianças.

Outro artigo selecionado na SciELO foi produzido por Vitta *et al.* (2018) para reiterar o estudo anteriormente descrito, fazendo um levantamento sobre *A produção científica nacional na área de educação especial e a creche*, por meio de uma pesquisa exploratória que descreveu a produção científica na área de Educação Especial sobre o atendimento educacional na faixa etária de 0 a 3 anos, no período de 1993 a 2017. Após a seleção dos dados, os pesquisadores localizaram 25 trabalhos (17 teses e dissertações e oito artigos), nos quais identificaram que os principais temas pesquisados são as políticas públicas da área, inclusão em creches, alguns relatos de caso e a formação dos profissionais que atuam nessas unidades escolares e suas concepções.

A partir do estudo, Vitta *et al.* (2018) enfatizam que as políticas públicas devem ter uma visão mais específica relacionada à creche e que os estudos também devem analisar as diferentes realidades brasileiras, pois “Dificuldades com recursos físicos, materiais e de pessoal são aspectos que interferem diretamente na rotina e que apareceram nas pesquisas que desvendaram o cotidiano dessas instituições” (Vitta *et al.*, 2018, p. 631), estando esses problemas presentes no discurso dos profissionais ouvidos nas pesquisas. Os autores destacam, ainda, a necessidade de se mostrar, nas pesquisas, experiências que deram certo na promoção da inclusão na EI.

Outro aspecto observado foi o anseio de apoio multiprofissional, por isso, insistem na necessidade de uma formação de qualidade para os profissionais que trabalham com a criança público da Educação Especial na EI, para que conheçam o desenvolvimento humano e como a creche, como espaço educativo, tem função essencial nesse desenvolvimento.

Diante de todas as pesquisas estudadas neste capítulo destinado ao estado do conhecimento, a partir da análise da produção científica com o levantamento nos portais de busca e com o constante diálogo com os escritos escolhidos, constatou-se um número reduzido de pesquisas brasileiras relacionadas ao trabalho pedagógico realizado pela modalidade Educação Especial na EI, principalmente sobre o AEE, à luz da THC. Essa perspectiva teórica tem o intuito de superar as concepções organicistas, naturais, espontâneas ou meramente comportamentais de desenvolvimento humano, no sentido de se compreender as múltiplas determinações e mediações significativas no processo de desenvolvimento humano, principalmente no que se refere aos aspectos históricos e culturais. O baixo número de pesquisas pode levar à inferência de que há menos interesse de pesquisa atribuída à etapa creche, talvez devido às suas particularidades de um espaço pouco valorizado socialmente.

Após as reflexões realizadas, no próximo capítulo, foram abordados alguns documentos e legislações sobre a Educação Especial e a EI, desde o Relatório Warnock de 1979 até dispositivos legais e outros documentos vigentes na atualidade.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL: ALGUNS DISPOSITIVOS LEGAIS E DOCUMENTAIS

A EI é a etapa de ensino destinada às crianças pequenas e que deve dar início à promoção do máximo desenvolvimento humano. De acordo com a LDB (Brasil, 1996), a EI é a primeira etapa da Educação Básica, sendo oferecida em: (i) creches ou instituições equivalentes, para crianças de até três anos de idade; e (ii) pré-escolas para aquelas de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade, cuja etapa é obrigatória. O art. 29 da referida lei determina que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996).

A Deliberação nº 02 de 2014, do CEE/PR, que estabelece as Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Estado do Paraná, complementando a LDB vigente, dispõe, no art. 3, que a EI tem as “[...] funções indispensáveis e indissociáveis de educar, cuidar e brincar num processo de interação [...]”, tendo o dever de tecer “[...] condições adequadas para promover o bem-estar das crianças, seu desenvolvimento físico, cognitivo, intelectual, afetivo e social, ampliando experiências de interação e convivência na sociedade, marcadas pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito” (Paraná, 2014, p. 1-2). Ao se referir ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), essa legislação define a criança como sujeito histórico e cultural:

Parágrafo Único - Cada criança deve ser considerada como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Paraná, 2014, p. 4).

Constata-se que a EI, para além de conteúdos teóricos, pauta-se na dimensão do espaço e do tempo apropriado em que as crianças – em meio a um processo de socialização – aprendam e desenvolvem a sua personalidade, a sua autonomia e as suas FPS. Tais funções não são biológicas, naturais ou espontâneas; para que possam ser desenvolvidas, são necessárias ações de ensino. Em vista disso, defende-se que se deve proporcionar a todas às crianças as condições para o desenvolvimento (Martins, 2013),

ensinando os conteúdos às crianças, a partir da compreensão de que seu desenvolvimento psíquico depende da mediação dos adultos e de seus pares.

A Educação Especial, sendo a modalidade que perpassa todos os níveis e modalidade de ensino, claramente também deve estar na EI, e não somente isso, seus serviços no AEE devem ser iniciados nesse tempo e espaço. Reitera-se que, nessa modalidade de ensino, luta-se para que ela seja entendida como mediadora de um ensino desenvolvente para todas as crianças.

Diante do exposto, observa-se que o nível de ensino denominado EI e a modalidade de ensino Educação Especial são concebidas, muitas vezes, apenas como uma forma de prestação de serviços e não como possibilitadoras do desenvolvimento humano. Para Mendes (2010),

[...] a ideia de que seria melhor incorporar crianças com necessidades educacionais na escola comum não é nova, pois estava presente no movimento pela integração escolar e é mantida na perspectiva da educação inclusiva. Entretanto, percebe-se que há, ao longo do tempo, uma intensificação nessa ênfase de prestação de serviço na classe comum da escola regular (Mendes, 2010, p. 24).

Partindo disso, entende-se ser necessário fazer um percurso que analise alguns documentos internacionais, nacionais e do estado do Paraná referentes a políticas e legislações que abordam a etapa da EI e a modalidade Educação Especial. Essa avaliação, que também contempla características históricas, objetiva conhecer e reconhecer a realidade, além de desvelar o presente, a fim de se compreender os aspectos que envolvem o ensino e a aprendizagem. Tais processos não acontecem isoladamente, mas estão – além de interrelacionados e interdependentes – atrelados ao que aconteceu ou ao que está acontecendo na sociedade em geral, seja no âmbito político e/ou econômico, uma vez que há condicionalidade entre eles.

O movimento pela Educação Inclusiva está expresso em inúmeros documentos oficiais, como leis, decretos, resoluções, deliberações, e na literatura científica que aborda essa temática. Assim, busca-se a compreensão do todo para o entendimento das relações sociais e históricas existentes no objeto desta pesquisa, que é o de ressaltar a importância da modalidade Educação Especial na EI, principalmente na etapa creche.

Com relação às ações de investigar e pesquisar, Evangelista e Shiroma (2019) afirmam de que “[...] não é possível qualquer investigação que passe ao largo dos

projetos históricos que expressa” (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 95). Dessa forma, realizar uma pesquisa com documentos envolve uma busca constante e dinâmica de respostas ao tema pesquisado, refutando dados duvidosos e retornando ao questionamento sempre que necessário. Portanto, trata-se de um pensar reflexivo e da seleção de teóricos ou documentos que, ao serem interpelados, tragam respostas que mais se alinhem e desvelem os dados da realidade procurada, analisada à luz dos fundamentos teóricos que norteiam aquele trabalho científico, neste caso, a THC. Nesse sentido, ressalta-se a pertinência da afirmação de Evangelista e Shiroma (2019):

Analisamos documentos, procurando decifrar, nos textos, os objetivos anunciados ou velados de determinada política, para entender como se articulam ou afrontam o projeto hegemônico burguês, como impactam a luta de classes, como colaboram ou dificultam a construção de uma sociabilidade que supere o modo de produção capitalista (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 85).

Segundo as autoras, cada documento a ser analisado oferece ao pesquisador pontos de partida para a sua investigação, trazendo, muitas vezes de forma implícita, os objetivos da política que norteia a sua elaboração para ser implementada. É necessário considerar, ainda, que a teoria que fundamenta os documentos não é livre, mas tem em si a impregnação de dados históricos carregados de posicionamentos e visões não tão imparciais de mundo. Assim, cabe ao pesquisador analisar, investigar e desvelar os condicionantes que expressam o momento histórico em que foi elaborado aquele documento.

De tal maneira, “[...] todos os documentos são importantes em graus variados, e expressam determinações históricas que estão no cerne da documentação pesquisada (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 99). As autoras citadas elucidam que os

[...] documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 101).

Assim, é válido ressaltar que,

Se compreendemos a empiria como “gestada” na história, como manifestação da consciência humana na história, e se a tomamos como passível de conhecimento pelo sujeito histórico, podemos considerar que a conhecer é conhecer a própria consciência do homem. Pelo seu conhecimento, é possível articular outras formas de consciência. Em síntese, expressam vida, conflitos, litígios, interesses, projetos políticos e societários – história. Na efervescência dessas determinações, encontram-se pesquisador, documento e teoria (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 96).

Diante de tal proposição, percebe-se a relevância de se consultar vários documentos que tratem do tema a ser pesquisado, pois somente munido de várias percepções o pesquisador sentir-se-á seguro das análises que sustentarão a sua pesquisa.

É muito importante iniciar este estudo com o Relatório Warnock²⁵, de 1979, conhecido principalmente por ter sido o documento que introduziu o conceito de Necessidades Educacionais Especiais (NEE), assim como foi um dos primeiros a propor a inclusão de todas as crianças nas escolas comuns, independentemente de suas especificidades, de sua deficiência ou de qualquer dificuldade que possa existir no decorrer do processo educativo. Assim, propôs-se o fim do paradigma médico para que houvesse a adoção do viés da educação por meio da identificação, da descrição e da avaliação das NEE das crianças, visando à garantia de desenvolvimento e integração nas escolas regulares. Esse documento, portanto, foi precursor nesse aspecto. Meireles-Coelho, Izquierdo e Santos (2007) expõem que o objetivo da educação seria

[...] apoiar todas as crianças a superar as suas dificuldades, sejam de caráter temporário ou permanente, através de múltiplos meios ou técnicas especiais, métodos de ensino especializado para que o aluno possa aceder ao currículo normal, modificação do currículo e adaptação às suas necessidades, apoio educativo e materiais específicos face à problemática apresentada, modificações arquitetônicas (sic), redução do número de alunos por turma, possibilidade do aluno frequentar a tempo parcial uma instituição de ensino especial, o que exige uma mudança e flexibilidade das escolas regulares e da formação dos professores (Meireles-Coelho; Izquierdo; Santos, 2007, p. 179).

²⁵ “Elaborado pelo Comitê de Investigação, presidido por Helen Mary Warnock, que estudou, de setembro de 1974 a março de 1978, o processo educativo das crianças e jovens com deficiência física e mental em Inglaterra, Escócia e País de Gales” (Meireles-Coelho; Izquierdo; Santos, 2007, p. 179).

O Relatório Warnock aponta para a necessidade de intervenção com as crianças em idade pré-escolar menores de três anos que já nascem com alguma deficiência ou que, por alguma intercorrência, a adquirem depois do nascimento. Isso é essencial, “[...] principalmente para as crianças com problemas graves, que precisam de ajuda em determinadas funções bem como os seus pais, ajuda de que as outras crianças não precisam” (Mireles-Coelho; Izquierdo; Santos, 2007, p. 180).

No Brasil, em 1988, foi promulgada a Constituição Federal (CF), a qual concedeu direitos de grande valia para a área da educação. Nesse contexto, a educação passou a ser um dos direitos sociais, juntamente com a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados (Brasil, 1988). A CF estabelece no art. 205, na seção sobre educação, que ela é um dever do Estado e da família, sendo que todos os cidadãos têm direito à educação, a qual “[...] será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Ao estabelecer que a família (pais, irmãos e parentes), a sociedade (todos os cidadãos e organizações) e o Estado (poderes executivo, legislativo e judiciário) têm responsabilidade, isso significa que todos devem prezar e lutar para que os direitos das crianças sejam assegurados, além da proteção contra tudo que se refira aos tratos negligentes, discriminatórios, exploratórios, violentos, cruéis e de opressão.

Outro ponto fundamental é que a CF já demonstrou seu intuito inovador e que os parlamentares constituintes que a elaboraram estavam pensando no viés educacional para as pessoas com deficiência, pois, o art. 208 trata sobre o AEE. Além de outros deveres, o estado deve garantir:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...] III - **atendimento educacional especializado** aos portadores²⁶ de

²⁶ No documento original, o termo utilizado é “pessoas portadoras de deficiências”, porém, atualmente usa-se “pessoa com deficiência”. O termo portar remete a algo que pode ser portado, carregado em determinado momento, mas a deficiência, própria de cada pessoa, não é algo que se porta. A expressão “pessoa com deficiência” foi definida pela Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com

deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (Brasil, 1988, grifos nossos).

A CF foi construída em um período de intensa luta por democracia, ressaltando a soberania que deve ser exercida pelo povo e a garantia do estado democrático de direito, uma grande conquista depois de décadas de comandos ditatoriais. Após a sua promulgação, o Brasil vivenciou um período que se pode denominar como impregnado pelo “espírito da lei”, no sentido de que “O ânimo, a intenção que emana da lei ou de suas disposições, a fim de se cumprir o pensamento ou o objetivo colimado” (Vade Mecum Brasil, [20--]?), uma vez que, devido aos direitos democráticos proclamados, muitas legislações posteriores emergiram fundamentadas nos princípios da CF.

Uma delas é a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que, conforme a sua súmula, dispunha sobre o “[...] apoio às pessoas portadoras (sic) de deficiência, sua integração social, [...], institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público” (Brasil, 1989). Essa legislação criminalizava o preconceito relativo às pessoas com deficiência. Na área da educação, o art. 2 incentivou “[...] a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar” (Brasil, 1989). Reitera-se que, naquele momento, o Congresso Nacional estava à frente das discussões e com forte atuação na linha da manutenção dos direitos do cidadão, diferentemente do que foi vivenciado nos últimos anos, com o desmonte desses direitos.

É imperativo abordar que o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990, assinando a Declaração Mundial sobre Educação para Todos aprovada nessa Conferência, na qual reafirma-se a premissa de que a educação é para todos, sem exceção, independente das diferenças

Deficiência, da Organização das Nações Unidas em 2003. Em 2019, o Senado Federal do Brasil aprovou uma PEC que padroniza as referências a pessoas com deficiência no texto da Constituição Federal. Segundo Groba (2019), “O Plenário do Senado aprovou, em primeiro turno, a Proposta de Emenda à Constituição que padroniza as referências a pessoas com deficiência no texto constitucional. A PEC 25/2017 substitui, em dez artigos da Constituição, expressões como ‘pessoa portadora de deficiência’ ou ‘portador de deficiência’ por ‘pessoa com deficiência’. A padronização segue uma definição da Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas” (Groba, 2019).

existentes. Enfatizou-se, com isso, que a educação é fundamental para o desenvolvimento das pessoas e da sociedade, uma vez que “[...] pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (Brasil, 1990a, p. 3). Esse marco legal é um compromisso mundial com a universalização da educação, mas uma dívida histórica que o Brasil tem para com seu povo.

A Declaração de Jomtien postula que a Educação Básica “[...] é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação” (Brasil, 1990a, p. 5), com enfoque na busca da universalização ao acesso à educação com promoção de equidade, com vistas à aprendizagem.

Ainda sobre direitos conquistados, a partir do ano de 1990, para regulamentar e fortalecer o exposto na CF de 1988, criou-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei nº 10.8069/1990 (Brasil, 1990b), com o objetivo de normatizar os direitos das crianças e adolescentes. Com isso, além de todas as outras garantias e direitos, o direito à creche, à pré-escola e ao AEE foi ratificado.

O fato de a Declaração de Jomtien (1990) constituir-se como um fato marcante histórico-político no que se refere à educação, a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), que teve como base a Declaração de Jomtien, é um marco para a Educação Especial, pois se pauta no movimento pela inclusão social postulado por diversos movimentos sociais, resultando em um dos mais importantes documentos sobre essa temática.

Promovida pelo governo espanhol juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e Cultura (Unesco), a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais reconhecia, à época, a urgência do provimento de educação para todos aqueles que apresentavam deficiência/ NEE no ensino regular, propondo-se estratégias para uma educação para todos, com qualidade. A Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) buscava a superação da cultura da segregação e da discriminação às quais as pessoas com deficiência foram submetidas ao longo da história da humanidade, apesar de trazer em seu bojo características neoliberais.

A Declaração de Salamanca salienta que as escolas devem acolher “[...] todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais,

linguísticas ou outras” (Brasil,1994, p. 3). Em outras palavras, a escola deve incluir crianças com deficiência, com altas habilidades/superdotação, moradoras de rua e que trabalham, de origem remota ou de populações nômades, de minorias linguísticas, étnicas ou culturais, de grupos em desvantagem ou que estão à margem de condições humanamente aceitáveis. Nessa perspectiva, as crianças com NEE²⁷ são conceituadas como todas as crianças ou jovens que apresentam NEE em virtude da deficiência ou advindas de dificuldades de aprendizagem, ou seja, aquelas que não conseguem a apropriação do conhecimento por meio do ensino, independentemente do motivo, de forma permanente ou temporariamente. Nesse sentido, a Declaração denota o início de uma superação do modelo médico de se conceber a deficiência, pois enfatiza a educação como primordial para o desenvolvimento humano.

No que se refere especificamente à EI, a Declaração de Salamanca a evidencia como uma das áreas prioritárias, esclarecendo que boas escolas inclusivas dependem

[...] da identificação precoce, avaliação e estimulação de crianças pré-escolares com necessidades educacionais especiais. Assistência infantil e programas educacionais para crianças até a idade de 6 anos deveriam ser desenvolvidos e/ou reorientados no sentido de promover o desenvolvimento físico, intelectual e social [...]. Programas neste nível deveriam reconhecer o princípio da inclusão e ser desenvolvidos de uma maneira abrangente, através da combinação de atividades pré-escolares e saúde infantil (Brasil, 1994, p. 12).

Assim como em outros documentos, no que se refere à Educação Inclusiva para e na EI, a Declaração de Salamanca reitera a necessidade do desenvolvimento das primeiras etapas de ensino, a informação aos familiares, englobando serviços de saúde, cuidados maternos e da infância. No entanto, esses documentos não deixam claro como esse atendimento deve ser realizado.

²⁷ De acordo com a Declaração de Salamanca, “[...] o termo ‘necessidades educacionais especiais’ refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (Brasil, 1994, p. 3). Outra conceituação sobre o termo NEE advém do documento *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (Brasil, 2001), no qual se afirma que “[...] a adoção do conceito de necessidades educacionais especiais e do horizonte da educação inclusiva implica mudanças significativas. Em vez de se pensar no aluno como a origem de um problema, exigindo-se dele um ajustamento a padrões de normalidade para aprender com os demais, coloca-se para os sistemas de ensino e para as escolas o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem à diversidade de seus alunos” (Brasil, 2001, p. 6).

Em 13 de dezembro de 2006, a Organização das Nações Unidas (ONU) adotou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) e cada Estado Parte assumiu o compromisso de “[...] promover, defender e garantir condições de vida com dignidade e a emancipação dos cidadãos e cidadãs do mundo que apresentam alguma deficiência” (Brasil, 2007, p. 8). Em 25 de agosto de 2009, o Decreto executivo nº 6.949 promulgou a Convenção e seu Protocolo Facultativo, reiterando seu status de emenda constitucional. A Convenção e seu Protocolo Facultativo foram assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, pelo Brasil e por mais 85 países. Ao assumir esse compromisso, os países signatários se comprometeram a incluir as pessoas com deficiência no âmbito social, econômico, histórico, cultural, educacional, tendo não apenas uma legislação interna, mas também de ordem mundial, de respeito a todas as pessoas.

A CDPD (Brasil, 2007) define que pessoa com deficiência é

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras²⁸, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2007, p. 8).

Ao estabelecer que o mais correto é usar o termo “pessoa com deficiência”, pode-se afirmar que esse documento corrobora com os ensinamentos de Vigotski (2022), quando esse ensina que a criança deve ser enxergada e acolhida antes de sua deficiência. A Convenção, em seus objetivos, reconhece que todas as pessoas com deficiência têm direito à educação e que a elas deve ser assegurado um sistema

²⁸ A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) esclarece que barreiras são: “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias” (Brasil, 2015).

educacional inclusivo em todos os níveis, assim como o aprendizado ao longo da vida. Para tanto, os Estados devem garantir que as crianças não sejam excluídas do sistema educacional em virtude de sua deficiência, e que esse ensino seja gratuito e de qualidade, com apoio individualizado, além de serem realizadas adaptações diante das necessidades que a pessoa com deficiência possa apresentar (Brasil, 2007). No entanto, mesmo diante de um documento tão importante, ainda é visível que muitas pessoas com deficiência não têm um ensino adequado às suas condições. Desse modo, apesar de a inclusão ser tema de muitos debates, de legislações e teorias, na prática ainda há grandes desafios para ser efetivada.

Segundo o art. 58 da LDB, “[...] entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de Educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996). Os objetivos da Educação Especial são os mesmos da educação em geral, o que difere é o atendimento, que passa a ocorrer sob a forma de AEE conforme o art. 208 da CF (Brasil, 1988). Mendes (2010) assevera que a literatura já vinha comprovando o sucesso de programas de inclusão na EI, mas, no Brasil, esse ainda eram escassos. Para a autora,

A previsão de serviços de Educação Infantil para a população com necessidades educacionais especiais aparece no artigo 58, do capítulo V da LDB/96. Tal artigo restringe-se a afirmar que o atendimento à população infantil seria de zero a seis anos em creches e pré-escolas. Entretanto, ainda parece escasso o processo de atenção a essa população nessa faixa etária, sendo que uma política de educação inclusiva poderia caminhar no sentido da universalização, num momento onde há uma bandeira mais ampla no país, que defende a ampliação das oportunidades educacionais na Educação Infantil para todas as crianças (Mendes, 2010, p. 58).

No que diz respeito ao AEE, foram estabelecidas regulamentações específicas. O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, é um marco político-legal e estabelece o que é o AEE. A origem desse decreto advém da necessidade de implementação da PNEEPI e por sua influência no tocante aos princípios da Educação Inclusiva, trazendo conceitos de uma inclusão denominada total, podendo-se dizer que tinha o “DNA” da inclusão denominada radical.

Nesse sentido, Mendes (2010) explica que os defensores da classe comum são denominados inclusionistas, pois acreditam na capacidade que ela oferece para o desenvolvimento do processo de escolarização, embora não como o local mais adequado para todas as crianças e adolescentes. Os “[...] inclusionistas radicais, creem na possibilidade de reinventar a escola a fim de acomodar todas as dimensões da diversidade da espécie humana” (Mendes, 2010, p. 25). A autora afirma que, enquanto ainda se dialoga muito sobre como e onde as crianças aprendem, muitas outras possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento são abandonadas no processo de inclusão.

Entretanto, o AEE é um conceito já estava previsto no art. 208 da CF, que, em 1988, já definia que é dever do Estado garanti-lo preferencialmente na rede regular de ensino, como já exposto anteriormente. Também, está assegurado no art. 4º, inciso III, da LDB, o qual determina que a educação será garantida mediante “[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a **todos** os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996, grifo nosso). De acordo com a legislação conceitua, são o público do AEE:

[...] I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento²⁹: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2009).

²⁹ Na 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), houve uma “Fusão de transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento no transtorno do espectro autista” (Apa, 2014, p. xiii).

Somente em 2009 estabeleceu-se a prerrogativa para normatizar e operacionalizar o AEE, por meio do Parecer³⁰ CNE/CEB nº 13/2009 e da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que dispõem sobre as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, por meio da modalidade Educação Especial.

A atual realidade evidencia que ainda há dificuldades para se realizar o AEE no ensino comum, principalmente no que se refere à EI, pois, na maioria dos casos, esse atendimento vem sendo realizado em instituições que não as do ensino comum a todos, e nem sempre com dupla matrícula³¹, já que é permitido que a criança esteja matriculada somente em outras instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

A operacionalização do AEE, prevista nas legislações citadas no parágrafo anterior, considera como “[...] atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (Brasil, 2008). Desse modo,

[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 2009).

Diante do exposto, a Resolução nº 4/2009 dispõe que o AEE deve complementar ou suplementar o ensino e a formação da criança, por meio da “[...] disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua

³⁰ Ressalta-se que os pareceres que acompanham as Resoluções contemplam aspectos explicativos, técnicos e teóricos que os fundamentam e devem ser elaborados por pessoas com notório saber na área sobre a qual estão tratando.

³¹ A dupla matrícula se refere à possibilidade de matrícula dos alunos público da Educação Especial na classe comum da rede pública de ensino e outra em instituições que ofertam o AEE em SRMs e Centros de AEE. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentado pela Lei nº 14.113/2020, dispõe que “[...] serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas” e, desse modo, “[...] para efeito da distribuição dos recursos dos Fundos, será admitida a dupla matrícula dos estudantes [...] da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado” (Brasil, 2020).

plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (Brasil, 2009). Quando se refere à educação, os recursos de acessibilidade são os que asseveram o acesso ao currículo, com “[...] a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços” (Brasil, 2009). Esse documento informa que o AEE deve ocorrer prioritariamente na SRM, que são espaços com equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos oferecidos no contraturno da escolarização, o que significa que o AEE não substitui o ensino comum.

O Decreto nº 6.571/2008 (Brasil, 2008), posteriormente revogado pelo Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011), já evidenciava uma correlação de forças latentes no país naquele período pós-lançamento da PNEEPEI, em 2008, apontando, de um lado, para uma educação deveras inclusiva e, de outro, uma educação mais segregada e realizada pela iniciativa privada e filantrópica.

O primeiro decreto usa o termo *prioritariamente* para se referir ao atendimento de AEE nas SRM, enquanto o segundo utiliza o mesmo das demais legislações, isto é, o termo *preferencialmente*. Ressalta-se que o termo *prioritariamente* denota prioridade, aquilo a que se confere mais importância, o que vem primeiro. Apesar das semelhanças, *preferencialmente* significa preferir algo ou alguma coisa à outra; dar preferência a algo pode denotar escolher.

Em 2015, foi promulgada a LBI, ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015a), elaborada com o objetivo de constituir e assegurar os direitos de cerca de 46 milhões³² de brasileiros com deficiência e para efetivar o contido na CDPD. Destina-se, desse modo, a “[...] assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015a). A Lei, apresentada pela primeira vez em 2000, foi

³² O Censo demográfico de 2010 constatou que quase 46 milhões de brasileiros (24% da população naquela época) declararam ter algum grau de dificuldade com relação à visão, à audição, à mobilidade ou à deficiência mental ou intelectual (Brasil, 2010). Já no último censo, o de 2022, “A população com deficiência no Brasil foi estimada em 18,6 milhões de pessoas de 2 anos ou mais, o que corresponde a 8,9% da população dessa faixa etária. Os dados são do módulo Pessoas com deficiência, da Pnad Contínua 2022. O tema já foi investigado em outras pesquisas do IBGE, sendo as mais recentes o Censo Demográfico 2010 e a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) 2013 e 2019. Os dados, no entanto, não são comparáveis entre as pesquisas, pois há diferenças metodológicas” (Brasil, 2023).

finalizada em 2015 e, após vacância para assimilação do conteúdo, passou a ter validade em 2016.

A LBI estabelece, dentre outras regulamentações, que, como incumbência do poder público, deve ser organizado projeto pedagógico que institucionalize o AEE, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis para garantir o acesso ao currículo com igualdade, com promoção da conquista e o exercício da autonomia das pessoas com deficiência.

Ainda em 2015, por meio de reuniões preliminares e do Fórum Mundial de Educação (FME) realizado na Coreia do Sul, elaborou-se a Declaração de Incheon. Os países presentes no Fórum se comprometeram com o documento *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável* (Onu, 2015), reconhecendo ações que devem ser repensadas e organizadas para assegurar o bem-estar da população e do planeta, promovendo desenvolvimento social e humano, proteção ambiental, prosperidade econômica e equidade (Unesco, 2015).

Os 193 países signatários da Declaração de Incheon (Onu, 2015), dentro de suas especificidades, se comprometeram como corresponsáveis para a organização e o cumprimento de estratégias até 2030, relativas aos 17 objetivos de desenvolvimento sustentável (ODSs) e às 169 metas que deram origem à Declaração de Incheon, considerada uma das declarações mais ambiciosas até aquele momento.

O objetivo nº 4, sobre “educação de qualidade”, propõe a garantia de uma Educação Inclusiva de qualidade e equitativa, que promova oportunidades e as condições de aprendizagem para todos ao longo da vida. Dessa forma, a educação é um dos elementos principais da Declaração de Incheon, pois o ODS-4 está permeado e espraia-se em todos os outros. O documento defende que a “[...] visão é transformar vidas por meio da educação ao reconhecer seu importante papel como principal impulsionador para o desenvolvimento e para o alcance de outros ODS propostos” (Unesco, 2015, p. 1). A Declaração de Incheon tem inspiração em uma “[...] visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas” (Unesco, 2015, p. 1). Assim, com a premissa de não deixar ninguém para trás, o documento considera

que a educação é essencial para erradicar a pobreza, devendo ocorrer ao longo de toda a vida da pessoa e, para isso, faz-se necessário que haja inclusão e equidade.

A Declaração salienta também “[...] o fornecimento de pelo menos um ano de educação pré-primária de qualidade, gratuita e obrigatória, bem como que todas as crianças tenham acesso à educação, cuidado e desenvolvimento de qualidade na primeira infância” (Unesco, 2015, p. 1). Além disso, ao evidenciar o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida³³, reafirma a necessidade de que a educação deve iniciar desde a mais tenra idade para que a aprendizagem e o desenvolvimento sejam promovidos. Nessa perspectiva, a EI deve ser pauta essencial quando se trata da organização do ensino, sendo também espaço de desenvolvimento para as crianças com deficiência e para todos, assegurando sempre que ninguém seja deixado para trás. No entanto, Parada (2021), afirma que, no Brasil,

[...] o que a realidade vem demonstrando, passados cinco anos do evento, é que estamos cada vez mais distantes de sua concretização e não apenas pela pandemia que se abateu pelo planeta, mas pelas políticas que vêm sendo implementadas nos últimos anos, especialmente aquelas voltadas para o meio ambiente, para a economia de viés liberal e, também para a educação e a saúde (Parada, 2021, p. 69).

O ano de 2030 está cada vez mais próximo, mas há muitas dúvidas sobre quais e quantos objetivos e metas contidos na Declaração de Incheon serão possíveis de efetivar, tendo em vista que os cortes orçamentários no país e o caos que tem arriscado a garantia de direitos humanos fundamentais como a saúde e a educação, sem contar o desmantelamento de políticas públicas em todos os âmbitos, inclusive com fortes ataques ao meio ambiente.

Em termos estaduais, observa-se a obrigatoriedade da Educação Especial na EI por meio da Deliberação nº 02/2014 (Paraná, 2014) e da Deliberação nº 02/2016, ambas do CEE/PR (Paraná, 2016). A Deliberação nº 02/2014/CEE, que trata das normas e dos princípios para a EI no Sistema de Ensino do estado do Paraná, determina que:

³³ Conceito atribuído também à LDB por meio da Lei nº 13.632/2018: “Art. 58. [...] § 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida [...]” (Brasil, 2018).

As crianças do nascimento aos 05 anos de idade, com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação, devem ser preferencialmente atendidas na rede regular de ensino. Deve ser respeitado o direito do atendimento às suas necessidades específicas e quando necessário, por meio de ações compartilhadas entre as áreas de saúde, assistência social, cultura e lazer. **As instituições de Educação Infantil que tiverem alunos com [...] deficiências devem contar com profissionais especializados para apoio ao professor.** O atendimento educacional especializado, mediante avaliação específica, será feito em classes, escolas ou serviços específicos, sempre que, em função das condições dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (Paraná, 2014, p. 2, grifos nossos).

Já a Deliberação nº 02/2016 (Paraná, 2016) reafirma que a Educação Especial começa na EI, tendo início na faixa etária de zero a seis anos ou quando qualquer necessidade especial for identificada. Essa deliberação traz a especificidade de que, devido aos clamores da sociedade e de várias instituições civis, por meio de Audiência Pública, ficou estabelecido, no estado do Paraná, que sujeitos com Transtornos Funcionais Específicos (TFE), como disgrafia, disortografia, dislexia, discalculia, dislalia e transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), entre outros, também têm direito ao AEE, diferentemente do que está posto nas legislações nacionais.

Em 2020, o Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI) foi atualizado, após ser criado em 2010 pela Rede Nacional Primeira Infância (RNPI), originada da participação social de diversas entidades que têm como princípio norteador a garantia dos direitos das crianças pequenas. A RNPI

[...] é uma articulação nacional de organizações da sociedade civil, do governo, do setor privado, de outras redes e de organizações multilaterais que atuam, direta ou indiretamente, pela promoção e garantia dos direitos da Primeira Infância – sem discriminação étnico-racial, de gênero, regional, religiosa, ideológica, partidária, econômica, de orientação sexual ou de qualquer outra natureza (Brasil, 2022).

O Plano auxilia na elaboração de políticas públicas por meio de fundamentação teórica e científica e, dessa forma, “[...] é um documento político e técnico que orienta decisões, investimentos e ações de proteção e de promoção dos direitos das crianças na primeira infância” (Brasil, 2020, p. 10), ressaltando os ODS da ONU, principalmente o ODS-4, que se refere à inclusão das crianças, demonstrando que essa é uma demanda de ordem mundial.

É importante ressaltar que o primeiro PNPI precedeu o Marco Legal da Primeira Infância (MLPI)³⁴, dando inclusive embasamento para esse em alguns aspectos. Ao mesmo tempo, o plano visa “[...] à concepção de criança e de infância na sua dimensão singular e na dimensão coletiva da infância, com o olhar aberto para a diversidade das crianças e para a diversidade de infâncias” (Brasil, 2020, p. 11), definindo a criança como sujeito de direitos, princípio que advém da CF (1988), do ECA (1990), do MLPI (2016) e das legislações das áreas de educação, saúde, cultura, assistência social e outras.

O PNPI esclarece que não há dúvidas de que, quando os direitos da primeira infância são garantidos, a potencialização do desenvolvimento acontece. O PNPI postula os primeiros seis anos como fundamentais no período de desenvolvimento humano devido às especificidades de ser um momento de grande significação para a sua construção. Assim, o Plano é um marco que auxilia na construção de subsídios para a diminuição das diferenças que tanto ferem o potencial de desenvolvimento humano, pois “[...] preconiza a plena inclusão social sem exceção de nenhuma criança e de nenhuma das infâncias presentes em nosso território [...]” (Brasil, 2020, p. 257), de modo que as injustiças históricas que acometeram as crianças sejam amenizadas e seus direitos fundamentais sejam garantidos.

Outro documento que reafirma a importância e dá subsídios aos sistemas de ensino para o AEE da Educação Especial na EI é a Nota Técnica nº 2 (Brasil, 2015b), que orienta sobre a organização e a oferta do AEE na EI. O documento sustenta a garantia dos direitos de todas as crianças à Educação, com amparo em diferentes dispositivos legais: na CF (Brasil, 1988), no ECA (Brasil, 1990b), na LDB (Brasil, 1996), a Convenção sobre os Direitos da Pessoas com Deficiência (Brasil, 2006), na PNEEPEI (BRASIL, 2008), na Resolução CNE/CEB nº 04/2009 (Brasil, 2009) e no PNE (Brasil, 2014a). Reitera-se que esses preceitos legais sustentam uma concepção de educação para as crianças que rompe com os aspectos históricos de segregação, de assistencialismo e de filantropia para as crianças com deficiência (Brasil, 2015b).

³⁴ Estabelecido pela Lei nº 13.257/2016, que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância, determinando os “[...] princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano” (Brasil, 2016).

No entanto, no estado do Paraná, as redes municipais de ensino ofertam SRM para todas as áreas de deficiência/NEE. Para os alunos da EI que estão matriculados no ensino comum, contudo, ainda são pouquíssimas as SRM que obtiveram autorização de funcionamento da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED), mesmo estando em vigor a Instrução nº 15/2018 SEED/SUED (Paraná, 2018), expedida pela própria SEED. Essa Instrução

Estabelece critérios para a oferta do Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais e Centro de Atendimento Educacional Especializado para estudantes da Educação Especial e/ou com Atraso Global do Desenvolvimento, matriculados na Educação Infantil das instituições de ensino vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino do Paraná (Paraná, 2018).

Sem esse atendimento, as crianças que poderiam receber o AEE no próprio CMEI/escola³⁵ ficam em listas de esperas das Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, isto é, escolas especiais mantidas pela rede APAE, perdendo um tempo valioso em que poderiam receber o AEE adequado na SRM de sua própria escola de EI, no contraturno. Essa Instrução estabelece que o objetivo do AEE é:

[...] promover e ampliar a participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial e/ou com Atraso Global do Desenvolvimento, matriculados na Educação Infantil em todos os espaços e atividades propostas no cotidiano escolar de forma complementar e/ou suplementar com vistas ao desenvolvimento da sua autonomia (Paraná, 2018, p. 2).

Desse modo, define-se que o AEE na EI é destinado aos estudantes público da Educação Especial e/ou com Atraso Global do Desenvolvimento, matriculados na EI, seja em creches ou pré-escolas. Ou seja, para o estudante com DI; DFN; Deficiência Sensorial: Surdez, Deficiência auditiva, deficiência visual e surdo-cegueira; TGD; Deficiência Múltipla; Atraso Global do Desenvolvimento e AH/SD. É fundamental também destacar que, em outros documentos que se referem ao AEE na EI, o Atraso Global do Desenvolvimento não é explicitado.

³⁵ Optou-se por utilizar “CMEI/escola” para definir as unidades de ensino que ofertam a etapa da EI, uma vez que, em alguns municípios, por falta de espaço físico, a EI é ofertada na escola.

Para ingressar na SRM da EI para receber AEE, o aluno deve ser avaliado para que o seu desenvolvimento seja investigado com relação ao processo de ensino e aprendizagem e para que a organização do ensino seja voltada às suas necessidades, o que também é um requisito para a matrícula. Nos casos de DI, são necessárias avaliações pedagógica e psicológica que indiquem a deficiência, com ou sem laudo. Para a DFN, é preciso da avaliação pedagógica e clínica. Na área da surdez/deficiência auditiva, necessita-se de avaliação clínica e audiometria; para a área da deficiência visual, avaliação oftalmológica; e para a área da surdo-cegueira, a avaliação deve ser audiométrica e oftalmológica. Nos casos de TGD ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), deve-se realizar “[...] avaliação neurológica e/ou psiquiátrica e avaliação pedagógica contemplando o sujeito singular, com sua história e características únicas, em situações distintas, tais como atendimento individual, atendimento à família e atividades livres” (Paraná, 2018, p. 4). Quanto à Deficiência Múltipla, é necessária avaliação clínica que indique as deficiências e, de acordo com a especificidade, avaliação pedagógica e psicológica.

A avaliação nos casos de Atraso Global do Desenvolvimento é de âmbito pedagógico com equipe multiprofissional da Educação Especial, podendo ter laudo pediátrico, neurológico e/ou psiquiátrico. E no que se refere às AH/SD, deve ser realizada avaliação pedagógica ou psicológica e/ou psicopedagógica. O AEE realizado na SRM deve ser autorizado pelas vias legais e orientado pelo PPP e pelo Regimento Escolar.

Por fim, a frequência na SRM deve ser “[...] registrada em livro próprio³⁶ e vinculada à especificidade de cada um, com atendimento por cronograma, podendo ser de uma a quatro vezes por semana” (Paraná, 2018, p. 6). A documentação é de responsabilidade da secretaria da escola na qual a criança esteja matriculada para ter o AEE, sendo que na matrícula deve constar a hipótese diagnóstica ou o diagnóstico, mas, no histórico escolar, não se deve indicar que o estudante frequentou esse atendimento.

As legislações e os documentos apontados no decorrer deste capítulo evidenciam a busca por uma Educação Inclusiva para as crianças com deficiência/NEE, na tentativa de superação de uma Educação Especial que não substitua o ensino comum, mas sim

³⁶ No Paraná, para registrar a frequência dos alunos, a maioria dos municípios começou, a partir de 2020, a utilizar o Livro Registro de Classe Online Municípios (LRCOM).

que dê ferramentas para complementar e suplementar, por meio de serviços de apoio, de modo que as pessoas com deficiência/NEE tenham o máximo desenvolvimento, para uma formação significativa, como dispõe a Convenção da ONU, por exemplo.

As garantias jurídicas estão presentes nas políticas, mas de fato a EI não tem sido atendida de forma a permitir que a Educação Especial possa contribuir com o desenvolvimento das crianças, porque pensar nessa etapa da formação das crianças é algo prioritário. Entre os 0 e os 5 anos há uma vasta possibilidade de desenvolvimento, haja vista que muitas funções psíquicas estão sendo produzidas nesse período, ou ao menos têm iniciado o desenvolvimento. Todavia, quando as crianças não têm assistidas as suas necessidades, lacunas são formadas. Pensar essa etapa da Educação Básica, portanto, é algo urgente e que não se faz somente com o trabalho do professor, sendo necessária uma organização mais ampla dos profissionais de outras áreas, como a saúde e a assistência social, por exemplo.

Constata-se a urgência da implementação de SRM na EI em todos os cerca de 5.700 municípios brasileiros, mas não somente isso; faz-se necessário ampliar a rede para contar com a psicologia, com a assistência social, com a terapia ocupacional, com a fonoaudiologia, com a fisioterapia, de modo que essas ciências, com seus conhecimentos técnicos, contribuam com a formação das crianças. É uma luta coletiva e um trabalho colaborativo entre famílias, professores e técnico, para que se façam valer as garantias jurídicas, tendo em vista que o Decreto nº 6.571/2008 já previa, por exemplo, o AEE para os alunos matriculados na rede pública de ensino regular. No entanto, ele ainda pouco acontece, principalmente na etapa creche da EI.

Refletindo sobre uma escola concreta, que pressupõe uma organização teórica e prática do trabalho pedagógico, o próximo capítulo demonstra os caminhos realizados, por meio da pesquisa bibliográfica e documental; revela, ainda, a pesquisa de campo realizada por meio de uma entrevista semiestruturada com professores e coordenadores de EI que têm a Educação Especial perpassando o seu trabalho. O escopo desse percurso foi buscar elementos de como a teoria e os documentos são concebidos na práxis.

4 CAMINHOS DA PESQUISA

Esta pesquisa tem por objetivo geral analisar como vem sendo realizada a práxis pedagógica com as crianças com deficiência/NEE, especialmente da etapa de 0 a 3 anos da EI, para identificar se ela está fundamentada na THC, se essas crianças recebem o AEE e, em caso afirmativo, como é realizado em oito municípios que fazem parte da AMOP. A pesquisa está fundamentada na THC como base da proposta para as práticas pedagógicas na Educação Especial voltadas para o máximo desenvolvimento humano.

A metodologia deste estudo contemplou primeiramente a revisão bibliográfica em teses, dissertações, artigos, textos, livros centralizados na dialética e na perspectiva da aprendizagem para o desenvolvimento e humanização dos sujeitos. Também se realizou uma entrevista semiestruturada com professores da rede municipal de ensino de alguns municípios da Região Oeste do Paraná, para levantamento de dados sobre o AEE na EI e identificar como a modalidade Educação Especial é compreendida e realizada nessa etapa de ensino.

Partiu-se de uma concepção em que o homem se humaniza por meio do trabalho, pois precisa trabalhar para satisfazer as suas necessidades, o que o torna diferente dos outros animais. Esse processo de humanização ocorre socialmente, a partir da intervenção humana nos meios de produção, isto é, sobre a terra, o capital, as fábricas, a matéria-prima, dentre outras formas, e não ocorre sempre da mesma maneira, mas conforme o grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais e de desenvolvimento cognitivo (Netto, 2011). Netto (2011) esclarece que, para Marx,

[...] o conhecimento teórico é o *conhecimento do objeto - de sua estrutura e dinâmica - tal como ele é em si mesmo*, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A *teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa*: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa (Netto, 2011, p. 20-21, grifos do autor).

Essa concepção considera a educação como um dos principais bens da humanidade, pois é por meio dela que as gerações passam umas às outras o conhecimento historicamente acumulado, disseminando tanto o saber sistematizado quanto a produção de bens necessários à satisfação das necessidades humanas, como

fator de superação da alienação imposta pelo modo de produção capitalista. Logo, a educação não é neutra, mas condicionada pelos fatores sociais, históricos, culturais e econômicos das diferentes épocas e sociedades, ou seja, situa-se no mesmo movimento.

Para se investigar e pesquisar de forma dialética, parte-se da problemática na qual se realiza um recorte da totalidade, pois a totalidade só pode ser apreendida por meio das partes e das relações entre elas, no sentido de ir se desvelando as múltiplas determinações. Assim, busca-se a compreensão de que tudo se transforma, de que nada é imutável, de que tudo é histórico e transitório, sendo que a pesquisa deve desvelar o movimento que manifesta as contradições que possam existir. Para tanto, uma pesquisa científica deve ser capaz de revelar as contradições contidas nos fenômenos e seus elementos antagônicos, a sua historicidade, demonstrando-se uma postura teórica desde o início dos trabalhos investigativos. Ao final, quando se realizar a síntese da investigação, é preciso compreender que a pesquisa não termina, pois os fenômenos, os fatos e a realidade concreta sempre estão em movimento (Frigotto, 2001).

Severino (2013) salienta que “[...] ciência, como modalidade de conhecimento, só se processa como resultado de articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico” (Severino, 2013, p. 109). Portanto, a pesquisa precisa teorizar sobre o real, uma vez que o problema saiu do real imediato e deve ser trazido à luz no esforço da teorização. Explicar o real está em um diálogo entre a teoria e a prática. Assim, optou-se por realizar esta pesquisa de caráter documental e bibliográfico, com pesquisa de campo, pela necessidade de ouvir os profissionais que atuam com as crianças com deficiência/NEE, por meio da entrevista semiestruturada.

Severino (2013) conceitua a entrevista como a “Técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitada aos sujeitos pesquisados” (Severino, 2013, p. 108). Esse instrumento possibilita a interação entre aquele que pesquisa e o pesquisado, ligados ao objeto da pesquisa. O pesquisador, desse modo, tem por objetivo extrair o que os sujeitos “[...] pensam, sabem, representam, fazem e argumentam” (Severino, 2013, p. 108).

Além disso, Triviños (1987) elucida que a entrevista semiestruturada “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (Triviños, 1987, p. 146), obtendo-se as informações

necessárias sobre o objeto pesquisado. Isso favorece “[...] não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores” (Triviños, 1987, p. 152). Acrescentando a essa discussão, Lüdke e André (1986) explicam que

[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista (Lüdke; André, 1986, p. 33-34).

As autoras ressaltam que “[...] a entrevista semiestruturada, [...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações [...]” (Lüdcke; André, 1986, p. 34), pois uma entrevista que busca informações do cotidiano das pessoas, que tem um roteiro que envolve vários assuntos de uma mesma temática, exige uma certa flexibilidade. Quanto aos dados a serem obtidos na entrevista, Lüdke e André (1986) aconselham o uso de um roteiro para norteá-la, principalmente para que todos os assuntos (os dados sobre os quais se queira obter) sejam abordados durante a aplicação do instrumento. As autoras reiteram que esse roteiro deve seguir uma lógica de conteúdos, partindo dos assuntos mais simples aos mais complexos.

Manzini (2004) também esclarece que,

Pelo fato de a entrevista ser um processo de interação social os dados são de natureza social, e isso precisa ser levado em conta na interpretação dos resultados. Dessa forma, um dos primeiros passos pode ser a adequação dos roteiros como forma de o pesquisador se preparar, organizar e tomar ciência do processo de coleta de informações (Manzini, 2004, p. 9).

Diante de tal explicitação, para o desenvolvimento desta pesquisa, foram organizados dois roteiros, um para os professores que atuam na EI, no ensino comum, com crianças com deficiência/NEE (Apêndice B) e outro para os coordenadores das

secretarias municipais de educação dos respectivos municípios (Apêndice C), para coletar dados sobre a visão da gestão quanto à modalidade de Educação Especial na EI.

Com relação ao conteúdo dos roteiros das entrevistas, buscou-se levantar dados sobre: a formação inicial (presencial ou Educação a Distância – EAD) e continuada dos profissionais; tempo de atuação; o papel do ensino na EI e por que escolheu atuar nessa etapa; a relação entre os conteúdos e o desenvolvimento integral dos alunos; a utilização dos pressupostos da THC na prática pedagógica; a experiência com a modalidade Educação Especial; se, no PPP do CMEI em que atuam, há aspectos referentes à Educação Especial na EI e se, na instituição em que trabalham, há algum tipo de registro sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos; como é realizado o planejamento e se há diferença no caso do aluno com deficiência/NEE; como é realizado o trabalho com as crianças com deficiência/NEE ou com atraso global no desenvolvimento matriculadas no CMEI em que atuam; se esses alunos recebem algum outro tipo de atendimento ou se frequentam algum centro especializado; se há diálogo com esses outros profissionais; se identificam potencialidades/capacidades nos alunos com deficiência/NEE; como é a atuação da família desses alunos; como compreendem a modalidade Educação Especial na EI; consideram-se capazes de identificar os seus alunos com deficiência/NEE e como fazem essa identificação.

Outros aspectos abordados na coleta de dados da pesquisa englobaram: a identificação, a elaboração e a organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade dos alunos com deficiência/NEE; a promoção de acessibilidade aos materiais didáticos; espaços e equipamentos; sistemas de comunicação; acessibilidade no conjunto das atividades escolares para assegurar o acesso ao currículo a esses alunos.

Indagou-se ainda sobre a importância do atendimento SRM na etapa da Educação Infantil, sobre os benefícios para as crianças com deficiência quando incluídas na EI e para os sujeitos da escola quando há crianças incluídas no ambiente escolar.

Mesmo que o roteiro seja definido por meio de perguntas, Manzini (2004) esclarece que

[...] uma das características da entrevista semiestruturada é a possibilidade de fazer outras perguntas na tentativa de compreender a informação que está sendo dada ou mesmo a possibilidade de indagar sobre questões momentâneas à entrevista, que parecem ter relevância para aquilo que está sendo estudado (Manzini, 2004, p. 6).

Assim, quando necessário, outros questionamentos podem ser realizados, no intuito de compreender o objeto pesquisado, com suas questões, sociais, históricas e culturais, permitindo não somente a descrição, mas também uma análise mais determinada da totalidade.

Diante do exposto, a coleta de dados inicialmente seria realizada por meio de entrevista semiestruturada com dois professores em oito municípios que fazem parte da AMOP e que atuam em turmas de EI com crianças de 0 a 3 anos que são o público da Educação Especial, além do coordenador pedagógico da Secretaria Municipal de Educação responsável pela área ou modalidade de ensino.

Os municípios selecionados para a pesquisa foram definidos usando-se o critério de número de habitantes, sendo os dois com menor população (Iguatu - PR e Iracema do Oeste - PR); dois com população média (Medianeira - PR e Marechal Cândido Rondon - PR) e dois com as maiores populações (Toledo - PR e Foz do Iguaçu - PR), conforme a Quadro 2, a seguir. Também foi escolhido o município de Cascavel – PR, por ser a sede da AMOP e por ter seu Currículo fundamentado na mesma base teórica, a THC. Ressalta-se, no entanto, que Cascavel - PR não utiliza a PPC da AMOP, pois tem seu sistema próprio de educação e seu próprio Currículo. Além disso, escolheu-se também o município de Corbélia - PR, pelo fato de estar aguardando o processo de autorização de funcionamento para a SRM de EI desde 2019.

Os dados dos municípios elencados – calculados por meio de média aritmética³⁷ – foram extraídos da PPC da AMOP (Amop, 2020). A seguir, estão elencados os municípios associados à AMOP, dispostos em ordem crescente relativa ao número de habitantes.

Quadro 2 - Dados dos municípios que fazem parte da AMOP

Municípios que são associados a AMOP	População calculada com base nos resultados do Censo	População estimada 2018-Censo IBGE	População Censo - 2010 IBGE	Índice de Desenvolvimento Humano - IDH (última
---	---	---	------------------------------------	---

³⁷ É a soma de todos os quocientes dividido pelos conjuntos que envolvem a soma, ou seja, obtém-se a média quando se somam todos os valores e se divide o resultado obtido pelo número de dados observados.

	Demográfico 2022 até 25 de dezembro de 2022			atualização Censo 2010)
Iguatu	2142	2258	2 234	0,703
Iracema do Oeste	2347	2325	2 578	0,707
Brasilândia do Sul	2620	2719	3 209	0,681
Anahy	3107	2816	2 874	0,695
Diamante do Sul	3173	3454	3510	0,608
São José das Palmeiras	4063	3682	3 830	0,713
Santa Lúcia	3668	3834	3 925	0,687
Campo Bonito	4266	3905	4 407	0,681
Quatro Pontes	4051	4000	3 803	0,791
Ramilândia	4848	4426	4 134	0,63
Entre Rios do Oeste	4511	4481	3926	0,761
Serranópolis do Iguaçu	5034	4513	4 568	0,762
Lindoeste	5147	4762	5 361	0,666
Diamante D' Oeste	5106	5239	5027	0,644
Pato Bragado	5976	5335	4 822	0,747
Braganey	5212	5473	5 735	0,701
Mercedes	5945	5493	5 046	0,74
Maripá	6639	5624	5 684	0,758
Ouro Verde do Oeste	6808	5975	5 692	0,709
São Pedro do Iguaçu	6854	5976	6 491	0,683
Francisco Alves	8141	6101	6 418	0,669
Ibema	6218	6334	6 066	0,685
Formosa do Oeste	7641	6700	7541	0,723
Boa Vista da Aparecida	7876	7643	7 911	0,67
Tupãssi	8088	8128	7 997	0,73
Nova Santa Rosa	8292	8171	7 626	0,731
Jesuítas	10508	8495	9 001	0,705
Vera Cruz do Oeste	9326	8590	8 973	0,699
Santa Tereza do Oeste	12928	10182	10 332	0,705

Catanduvas	11246	10213	10 202	0,678
Nova Aurora	12848	10550	11 866	0,733
Missal	12951	10700	10 474	0,711
Itaipulândia	10909	10961	9 026	0,738
Céu Azul	11081	11709	11 032	0,732
Três Barras do Paraná	11142	12043	11 824	0,681
Guaraniaçu	14398	12733	14 582	0,677
Cantagalo	10589	13306	12 952	0,635
Capitão Leônidas Marques	14644	15724	14 970	0,716
Corbélia	17466	17024	16 312	0,738
Terra Roxa	18448	17439	16 759	0,714
Cafelândia	18262	17775	14 662	0,748
Matelândia	18472	17776	16 078	0,725
Ubiratã	24733	21119	21 558	0,739
Santa Terezinha de Itaipu	23236	23224	20 841	0,738
Santa Helena	24917	26206	23 413	0,744
São Miguel do Iguaçu	29285	27325	25 769	0,704
Palotina	35063	31564	5 692	0,768
Guaíra	39351	32784	30 704	0,724
Assis Chateaubriand	36400	33397	33 025	0,729
Medianeira	54390	45812	41 817	0,763
Marechal Cândido Rondon	56530	52379	46 819	0,774
Toledo	156123	138572	119 313	0,768
Foz do Iguaçu	286323	258823	256 088	0,751
Cascavel	350644	324476	286 205	0,782

Fonte: Adaptado de AMOP (2020, p. 26-27).

Escolheu-se a região da AMOP devido à relevância do Departamento de Educação dessa associação representa para os municípios que dela fazem parte e utilizam a sua PPC como base para a organização do ensino. A AMOP é uma entidade

que engloba atualmente 55 municípios, para os quais presta serviços. Inicialmente, em sua criação em 1969, essa associação tinha por objetivo fortalecer a capacidade administrativa dos municípios, inclusive na promoção de instrumentos de colaboração com os governos estadual e federal. Entretanto, com o passar do tempo, a representatividade municipalista da AMOP, expandiu-se, ampliando as suas atividades para atender às demandas de diversos setores da sociedade, inclusive cultural e educacional.

Em 2003, a AMOP criou o Departamento de Educação. Um dos motivos que impulsionou a AMOP a assumir essa área foi o fato de que a antiga Associação Educacional do Oeste do Paraná (Assoeste) que atuou na formação de professores por aproximadamente vinte anos, encerrou as suas atividades em 2001 (Amop, 2020).

Assim, de acordo com a contextualização histórica da organização da PPC (Amop, 2020), por meio do Departamento de Educação, a AMOP passou a contribuir na formação de professores, mas assumindo também os desafios que surgiram, como a necessidade de se avaliar o Currículo Básico para a Escola Pública do Oeste do Paraná elaborado em 1990. Nesse cenário,

[...] vigoravam na região Oeste do Paraná o Currículo do Estado e o Currículo Nacional, mesmo que esse último fosse tão somente um Parâmetro Curricular. No entendimento de alguns professores ou mesmo de Secretarias Municipais de Educação, era o documento curricular que devia ser seguido por ter sido encaminhado pelo órgão com a autoridade do Ministério da Educação. Devido a uma indefinição entre a opção pelo uso de um currículo estadual, construído coletivamente, que atendia a parte das necessidades (Pré-escola à 8ª série) e a opção pelos Parâmetros ou Referenciais Nacionais, que atendiam à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental e Médio, mas organizado sem a participação dos profissionais das escolas, é que, em 2004, o Departamento de Educação da AMOP, em conjunto com os Secretários Municipais da região de abrangência dessa associação, ao discutir o Planejamento das ações para 2005, estabeleceram como uma das metas um estudo para a elaboração dos referenciais curriculares para as escolas municipais (Amop, 2020, p. 29).

A partir dessa solicitação, oriunda das instituições de ensino municipais e da constatação de que tal reivindicação tinha relevância, foram iniciadas as discussões para a reorganização do Currículo de 1990, especialmente no sentido de repensar e reelaborar, se necessário, os pressupostos teóricos que sustentavam o Currículo Básico para a Escola Pública do Oeste do Paraná (Amop, 2020).

Em 2005, iniciou-se o trabalho de organizar as discussões e os debates de modo oportunizar a participação coletiva de todos os municípios que compunham a Associação naquele momento. Para esse trabalho, contou-se com a coordenação de um grupo de profissionais da Unioeste e de outras instituições.

Em 2007, concluiu-se a primeira edição do currículo da AMOP, denominado Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná - Educação Infantil e Anos Iniciais, sendo esse um marco para a educação da Região Oeste do Paraná, configurando-se como um referencial para todos os profissionais da área. O documento, embasado em uma proposta dialética, tinha o objetivo de ser revisado e reavaliado constantemente, o que realmente ocorreu em 2010 e 2015. Posteriormente, passou por mais uma reformulação publicada em 2020 como PPC, da AMOP, devido a necessidade de implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (Brasil, 2017) e do Referencial Curricular do Paraná (Paraná, 2018). Apesar das exigências impostas pelos dispositivos legais, a PPC da AMOP conseguiu manter a defesa de uma concepção teórica sólida como norteadora dos seus pressupostos. Nesse sentido, o documento esclarece:

Os pressupostos *filosóficos* dizem respeito à concepção de homem, de sociedade e à compreensão de educação; são eles que definem a direção dos demais fundamentos; os *psicológicos* explicitam uma concepção de desenvolvimento humano e de aprendizagem; os *pedagógicos*, por sua vez, dizem respeito ao método, às metodologias, aos conteúdos e às práticas escolares; por fim, os pressupostos *legais* referem-se às bases presentes na legislação educacional, que dão sustentação legal à operacionalização da proposta curricular (Amop, 2020, p. 43, grifos no original).

Diante disso, a PPC traz como método filosófico o MHD, como pressupostos psicológicos o legado da THC e como orientação pedagógica a PHC. O documento ressalta que

A produção de um projeto indica a direção, ainda que limitada, da sociedade que se quer produzir. Esse processo tem seus limites, porque é mediado pelas relações e pelas contradições concretas do mundo material e pelas condições dos homens que o fazem. Portanto, a concretização do projeto delineado para este documento é decorrente das forças e das relações coletivas e da responsabilidade de cada um dos envolvidos (Amop, 2020, p. 42).

Nesse sentido, usar a PPC para fundamentar a prática é sinônimo de luta e de resistência, pois se trata de um documento redigido coletivamente desde a sua primeira edição, incluindo as revisões periódicas por parte dos profissionais dos municípios que fazem parte da AMOP.

A partir desse entendimento, diante da definição de quais seriam os municípios e sujeitos da pesquisa, optou-se por entrar em contato via telefone com a Secretaria de Educação de cada município para explicar a pesquisa, como se daria a entrevista semiestruturada e solicitar autorização e os endereços de e-mail dos entrevistados, de modo a encaminhar o formulário de autorização da instituição participante (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –TCLE – Apêndice A), bem como um esboço do projeto de pesquisa para que tivessem conhecimento do pretendido.

Nesse momento, informou-se que a autorização fazia parte do processo de submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unioeste, tanto que a pesquisa só teria andamento após aprovação dessa instância da universidade. Além disso, nesse formulário, informou-se que a coleta de dados seria exclusiva para fins científicos, assegurando-se a confiabilidade e o anonimato quanto aos dados dos participantes, conforme as Resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde³⁸. Todas as secretarias, por meio de assinatura do(a) secretário(a) municipal, prontamente autorizaram a realização da pesquisa, demonstrando a sua concordância e a relevância desta proposta, ao enfatizarem toda a demanda que têm de AEE na EI.

As pesquisadoras, conforme os expostos nos anexos dos documentos exigidos pelo CEP da Unioeste, em submissão à Plataforma Brasil, assumiram o compromisso de: garantir a privacidade e o anonimato das pessoas que forneceram os dados coletados; certificar-se que os dados fossem utilizados única e exclusivamente para a execução desta pesquisa; e respeitar todas as normas das Resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde (CNS/MS) e suas complementares. As entrevistas semiestruturadas não foram iniciadas antes da aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP. Ao término deste estudo, os resultados serão publicizados por meio

³⁸ Os CEPs são vinculados ao Conselho Nacional de Saúde (CNS), já que não há um órgão específico para as pesquisas em ciências humanas. Ressalta-se que esta é uma temática que vem sendo discutida no âmbito da pesquisa brasileira, principalmente por conta dos aspectos que diferenciam ambas as áreas de pesquisa (Ciências Humanas e Ciências da Saúde).

de trabalhos científicos, elaborando-se um relatório final, que será inserido na Plataforma Brasil.

Após submissão do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil – juntamente com as declarações das instituições participantes, os TCLE), os instrumentos de coleta de dados, o cronograma e a folha de rosto do projeto, que foi assinada pelo responsável pela instituição de ensino proponente (reitor da Unioeste) –, esse foi aprovado por meio do Parecer Consubstanciado do CEP nº 5.021.316, em 6 de outubro de 2021.

Em virtude da pandemia de covid-19³⁹, definiu-se, por medida de segurança, a utilização do modelo remoto, síncrono, com a utilização do *Google Workspace* por meio do serviço das reuniões em *Meet* para as entrevistas, o que foi financiado pela pesquisadora. Esse recurso permitiu, ainda, que as entrevistas, em sua totalidade, fossem realizadas em um período razoável, que os custos fossem reduzidos e que algumas dessas entrevistas fossem realizadas no período noturno. Alguns sujeitos responderam do próprio domicílio e outros do local de trabalho.

Assim, em 2022, os responsáveis pelas secretarias de educação dos municípios participantes da pesquisa foram novamente contatados para que definissem quem seriam os sujeitos da pesquisa e seus telefones para que fossem agendadas as entrevistas com esses professores e gestores dos CMEIs. O contato foi realizado por meio do aplicativo de mensagens *Whatsapp*, explicando-se detalhadamente o porquê da

³⁹ Ressalta-se que, durante a elaboração do projeto e principalmente no momento da realização da pesquisa de campo, o mundo estava vivendo as incertezas da pandemia de covid-19, doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, que assombrou milhares de famílias ao redor do mundo e que, no Brasil, houve 37.717.062 de casos confirmados da doença, com um número assombroso de 704.659 mil mortes (Brasil, 2023). Além disso, muitos dos que não foram ao óbito, ficaram com algum tipo de sequela ou com deficiências. O atraso na compra de vacinas, a falta de atendimento, as autoridades que encorajaram a população a não seguir as orientações da ciência, inclusive organizando passeatas sem o uso de máscaras, enquanto essas eram recomendadas pelos órgãos de saúde compuseram um quadro de intensa negação por parte do governo federal de uma pandemia tão grave. Houve milhares de mortes e de pessoas que desenvolveram deficiências, as quais, provavelmente, segundo a ciência, poderiam ter sido evitadas. E as crianças, que também são o público desta pesquisa? Milhares delas, além de terem ceifado seu direito de frequentar a instituição escolar e outros espaços públicos, de terem relações sociais, foram acometidas pela doença. O site da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), a partir de dados levantados pelo Observa Infância por pesquisadores, sobre o impacto da covid-19 nas crianças, revela que “Em 2020 e 2021, a Covid-19 matou mais que o triplo de crianças de 6 meses a 3 anos que a soma de todas as mortes nessa faixa etária ao longo da última década por doenças que podem matar e são preveníveis por vacinas” (Fiocruz, 2022). O site da Fiocruz explicita, ainda, que nesse período de dois anos, 539 crianças perderam a vida e que “[...] Ainda sem perspectiva de vacinação no Brasil, crianças de 6 meses a 3 anos representam cerca de duas em cada cinco menores de 5 anos que morreram com Covid-19 nos dois primeiros anos da pandemia” (Fiocruz, 2022).

pesquisa e como ela seria realizada. Enviou-se, também, por meio dessa ferramenta, o TCLE e o roteiro da entrevista para que os sujeitos da pesquisa tivessem ciência do procedimento. Após o aceite dos sujeitos em participar da pesquisa, esses assinaram o TCLE e o devolveram à pesquisadora.

As entrevistas foram realizadas individualmente; no início de cada uma, solicitou-se autorização para gravação em áudio e vídeo, para que facilitasse a transcrição dos dados. Todos autorizaram a gravação, e as entrevistas automaticamente ficaram armazenadas no serviço do *Google Drive*, na conta da pesquisadora.

Dos 24 sujeitos elencados inicialmente, a entrevista foi realizada com 19 sujeitos, pois um dos municípios optou por se retirar da pesquisa (o que fez com que sete fossem os municípios que compuseram o estudo), alegando que os participantes estavam muito ocupados com alguns projetos externos ao CMEI; assim, três sujeitos – os dois professores e o coordenador pedagógico da Secretaria Municipal de Educação – não participaram. No entanto, em um dos municípios, houve a solicitação por parte da Secretaria de Educação para que um professor a mais participasse das entrevistas. Em um dos municípios, apenas o coordenador respondeu, em outro, um professor não respondeu e, embora o município tenha definido outro professor para participar, esse também não atendeu à demanda. A não participação se deu mesmo após grande insistência e disponibilização de qualquer horário para realização da entrevista.

As entrevistas foram realizadas de maio a julho de 2022, com uma duração média de 40 minutos. A coleta resultou, desse modo, em cerca de 13 horas e 1 minuto de gravação em vídeo, permitindo que os dados fossem registrados, vistos e revistos quando necessário. As entrevistas com as professoras resultaram em um total de 9 horas e 45 minutos, com uma média de 48 minutos por entrevista; com as coordenadoras, a duração foi de 3 horas e 16 minutos, com uma média de 28 minutos cada. O processo de transcrição da fala dos sujeitos levou cerca de 50 horas, optando-se por transcrever essa fala exatamente como pronunciada pela entrevistada, evitando-se interpretações que pudessem modificar a resposta dada. Por isso, em alguns momentos, foi utilizada linguagem coloquial em trechos das entrevistas, as quais resultaram em 312 páginas do processador de textos Word e que, no decorrer das análises, serão sinalizadas como citações, mas com a fonte em itálico. Todos os equipamentos e materiais usados na pesquisa pertenciam e foram financiados pela pesquisadora.

Os sujeitos foram identificados pelas siglas: PEI – Professor de Educação Infantil e CEI – Coordenador de Educação Infantil e/ou⁴⁰ Educação Especial, representando os coordenadores das Secretarias de Educação dos municípios, seguidas de um número para diferenciação de cada sujeito, de forma a preservar suas identidades.

A análise dos dados foi realizada à luz da THC, a qual, por sua vez, fundamenta-se no método do MHD, o qual permite uma análise sem perder de vista os princípios desse método. Netto (2011) esclarece que, para Marx “[...] *o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto*” (Netto, 2011, p. 28, grifos do autor). O pesquisador complementa:

Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a *reproduz* no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador *reproduz*, no plano ideal, a essência do objeto que investigou (Netto, 2011, p. 28).

Este estudo também recorreu à Análise de Conteúdo (AC) proposta Bardin (1979) para a definição das unidades de análise extraídas das entrevistas semiestruturadas da pesquisa, embora, conforme já exposto anteriormente, a THC e o MHD sejam os enfoques teóricos que direcionam a compreensão da totalidade da pesquisa. De acordo com Bardin (1979), compreende-se o conceito análise de conteúdo como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos (sic) de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1979, p. 42).

Na AC, o objeto de análise é a palavra, “[...] o aspecto individual e actual (em acto) da linguagem [...]”, possibilitando que se conheça “[...] aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (Bardin, 1979, p. 43-44). Ademais, a AC “[...]visa o

⁴⁰ Algumas Secretarias não têm coordenação específica de Educação Especial ou de EI; assim, uma única gestora faz todo o trabalho.

conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc. [...]” (Bardin, 1979, p. 44), levando em consideração o conteúdo das entrevistas e as suas significações.

Para contribuir com a discussão e com a análise dos resultados – a partir do referencial teórico e documental analisado, das pesquisas e dos dados obtidos por meio do estado do conhecimento e das entrevistas semiestruturadas –, ressalta-se a afirmação de Lüdke e André (1986) de que “É preciso analisar e interpretar esse **discurso** à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-lo com outras informações da pesquisa e dados sobre o **informante** (Lüdke; André, 1986, p. 36, grifos nossos). O discurso, nesse caso, também se refere ao conteúdo das falas dos entrevistados (informantes). Assim, o referencial teórico-metodológico ilumina as análises dos resultados da investigação realizadas no próximo capítulo.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta pesquisa buscou compreender aspectos teóricos e práticos sobre a modalidade Educação Especial na EI, especialmente na etapa de 0 a 3 anos (creche conforme LDB nº 9.394/1996), tendo como referencial teórico os pressupostos da THC. Compreende-se que o processo de inclusão, principalmente o escolar, deve iniciar desde a tenra idade, para que as crianças com deficiência/NEE tenham as máximas possibilidades de desenvolvimento.

A partir desses pressupostos, este capítulo reúne os resultados e as discussões sobre a pesquisa, analisados a partir dos aspectos teóricos levantados desde a apresentação do estado do conhecimento sobre a temática deste estudo, perpassando pelos documentos e legislações e pelos referenciais teóricos e metodológicos. Esses resultados referem-se aos dados gerados na pesquisa de campo por meio das entrevistas semiestruturadas com os professores que atuam no ensino comum dessa etapa de ensino e dos coordenadores pedagógicos das Secretarias Municipais de Educação, que trabalham com a gestão e área pedagógica do município.

A seguir, nos Quadros 3 e 4, foram expostos os dados extraídos da entrevista semiestruturada, sobre as características profissionais dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 3 - Características dos professores participantes da pesquisa

Identificação	Sexo	IDADE	Formação/Graduação	Pós-graduação	Tempo de atuação no município	Tempo como professor de EI	Participa de formação continuada?*	Município conta com SRM para EI	Utiliza os pressupostos da THC na sua prática	Qual documento embasa o trabalho pedagógico
PEI1	F	21 anos	Pedagogia (EAD)	Psicopedagogia Institucional (EAD) Educação Infantil (EAD)	10 anos	10 anos	Sim, organizadas pelo próprio município e por conta própria	Não	Usa a PPC da AMOP, mas ficou na dúvida sobre o que seriam os pressupostos, disse usar, Piaget, Vigotski, Walon	PPC da AMOP.
PEI2	F	40 anos	Pedagogia (Presencial)	Psicopedagogia (EAD)	4 anos	5 anos	Sim, organizadas pelo próprio município e por conta própria	Não	Sim, citou que utiliza a periodização para organizar o ensino	Currículo próprio
PEI3	F	27 anos	Pedagogia (EAD)	Alfabetização (EAD)	6 anos	1 ano e meio	Sim, organizadas pelo próprio município	Sim	Sim	PPC da AMOP.
PEI4	F	44 anos	Magistério (Presencial) Pedagogia (EAD)	Educação Infantil (EAD)	18 anos	21 anos	Sim, organizadas pelo próprio município	Não	Sim, mas não consegue ver a teoria alinhada a prática	PPC da AMOP
PEI5	F	46 anos	Pedagogia (Presencial)	Gestão Escolar (EAD)	7 anos	7 anos	Sim, organizadas pelo próprio município	Não	Sim	Currículo próprio
PEI6	F	51 anos	Gestão Pública (Semipresencial) Magistério	Gestão Escolar (Presencial)	8 anos	8 anos	Sim, organizadas pelo próprio município	Não, está em processo de autorização	Sim, está estudando	PPC da AMOP
PEI7	F	37 anos	História		12 anos	10 anos		Não		

			(Presencial) Pedagogia (EAD)	Educação Infantil (EAD) Psicopedagogia (EAD)			Sim, organizadas pelo próprio município e por conta própria		Usa a PPC da AMOP, usa Piaget, Vigotski, Walon	PPC da AMOP
PEI8	F	36 anos	Pedagogia (Presencial)	Neuropsicopedagogia (Presencial) Autismo (Presencial)	11 anos	11 anos	Sim, organizadas pelo próprio município e por conta própria	Não,	Sim	PPC da AMOP
PEI9	F	31 anos	Pedagogia (Presencial) Artes Visuais (Presencial)	Psicopedagogia (Presencial) Coach educacional (Presencial) Educação Especial (TEA) (Presencial)	12 anos	12 anos	Sim, organizadas pelo próprio município e por conta própria	Não,	Sim	PPC da AMOP
PEI10	F	40 anos	Pedagogia (Presencial)	Psicopedagogia (Presencial) Educação Especial inclusiva (EAD) Educação Infantil (EAD)	9 anos	9 anos	Sim, organizadas pelo próprio município e por conta própria	Sim	Sim	PPC da AMOP
PEI11	F	51 anos	Pedagogia (EAD)	Séries iniciais e Ensino Fundamental	5 anos	5 anos	Sim, organizadas pelo próprio	Não	Sim	PPC da AMOP

				(EAD)			município e por conta própria			
PEI12	F	42 anos	Pedagogia (Semipresencial)	Educação especial inclusiva (EAD)	4 anos	4 anos	Sim, organizadas pelo próprio município	Não, está em processo de autorização	Teoria distante da prática	PPC da AMOP

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com os dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas (2023).

* Essas formações são organizadas pelo município, pela AMOP ou buscadas pelo próprio professor.

Quadro 4 - Características dos coordenadores de Educação Infantil e/ou Educação Especial participantes da pesquisa

Identificação	Sexo	Idade	Formação/ Graduação	Pós- graduação	Tempo de atuação no município	Tempo como Coordenador	Participa de formação continuada?	Município conta com SRM para EI	Utiliza os pressupostos da THC na sua prática	Qual documento embasa o trabalho pedagógico
CEI1	F	43 anos	Magistério (presencial) Pedagogia (presencial)	Alfabetização e letramento (presencial) Psicopedagogia clínica e institucional (presencial) Direito Educacional (presencial) Educação Infantil (presencial)	18 anos	3 anos	Sim, organizadas pelo próprio município, pela AMOP e por conta própria	Não	Sim	Currículo próprio
CEI 2	F	39	Pedagogia (presencial)	Psicopedagogia clínica (presencial) Administração, supervisão escolar (presencial) Educação especial (EAD)	11 anos	5 anos	Sim, organizadas pelo próprio município, pela AMOP e por conta própria	Não, está em processo de autorização	Sim	PPC da AMOP
CEI 3	F	43 anos	Ciências Biológicas (presencial)	Psicopedagogia (presencial) Educação Especial Inclusiva (EAD)	23 anos	7 anos	Sim, organizadas pelo próprio município, pela AMOP	Sim	Sim	PPC da AMOP

				Gestão Ambiental (EAD) Tutoria em (EAD) Mestrado em Ensino (presencial)			e por conta própria			
CEI 4	F	48 anos	Ciências contábeis (presencial) Matemática (presencial)	Atendimento educacional especializado (EAD) Psicopedagogia (presencial) Gestão escolar (EAD) Saúde para professores (EAD) Mestrado em ensino (presencial)	24 anos	6 meses	Sim, organizadas pelo próprio município, pela AMOP e por conta própria	Não	Sim	PPC da AMOP
CEI 5	F	39 anos	Licenciatura e bacharelado em História (presencial)	Educação especial (presencial) Gestão escolar (EAD) Análise ambiental, regional (presencial)	21 anos	5 anos	Sim, organizadas pelo próprio município, pela AMOP e por conta própria	Não	Sim	PPC da AMOP

				Geografia (EAD) Cursando Mestrado em educação inclusiva (presencial)						
CEI 6	F	47 anos	Matemática (presencial) Ciências Sociais (presencial)	Psicopedagogia (presencial) Educação especial com ênfase em atendimento educacional especializado (presencial)	29 anos	1 ano e meio	Sim, organizadas pelo próprio município, pela AMOP e por conta própria	Não	Sim	PPC da AMOP
CEI 7	F	46 anos	Pedagogia (EAD)	Educação do campo (EAD) Educação Infantil (EAD) Educação inclusiva (EAD)	6 anos	2 meses	Sim, organizadas pelo próprio município, pela AMOP e por conta própria	Não	Não	PPC da AMOP

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com os dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas.

* Essas formações são organizadas pelo município, pela AMOP ou buscadas pelo próprio professor.

Conforme elencado nos Quadros 3 e 4, participaram da pesquisa 12 professores de CMEIs que atuam com crianças de 0 a 3 anos e sete coordenadores pedagógicos que trabalham nas Secretarias Municipais de Educação, totalizando 19 sujeitos na pesquisa.

É imperativo ressaltar que o art. 62 da LDB nº 9.394/1996 dispõe que, para atuar na Educação Básica, a formação do professor deve acontecer “[...] em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (Brasil, 1996). E para trabalhar com o aluno com deficiência, TGD e AH/SD, os professores devem ter “[...] especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996).

Com relação ao grupo de docentes participantes, 12 eram do sexo feminino, das quais uma não tinha graduação em Pedagogia, mas Magistério (atualmente é denominado Formação de Docentes⁴¹) e graduação em Gestão Pública. Das 10 professoras graduadas em Pedagogia, cinco fizeram a graduação no formato presencial e cinco em EaD. Ainda quanto à formação inicial, uma das professoras, além de Pedagogia, tem formação em História e outra em Artes Visuais.

Quanto à pós-graduação, todas fizeram, ao menos, uma especialização *lato sensu*, sendo que uma apresenta quatro títulos desse grau acadêmico. Das 12 professoras, apenas quatro têm uma especialização específica na área de Educação Especial, cinco têm especialização em Psicopedagogia, quatro têm especialização específica para a EI; duas em Gestão Escolar, uma em Alfabetização, uma em Neuropsicopedagogia, uma em Coach Educacional e uma em Séries Iniciais e Ensino Fundamental. Das 18 especializações nominadas, 12 foram realizadas na modalidade EaD (66%) e seis na modalidade presencial.

⁴¹ “O curso de Formação de Docentes Normal, em nível Médio, ofertado pela rede estadual de ensino do Paraná, é um curso profissionalizante que tem como objetivo formar professores para atuar como docentes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (PARANÁ, 2022).

Entre as sete coordenadoras pedagógicas das Secretarias Municipais de Educação dos sete municípios da pesquisa, todas realizaram a graduação em formato presencial. Das sete entrevistadas, três têm formação em Pedagogia e as demais em Ciências biológicas (1), Ciências Contábeis (1), bacharelado em História (1), Ciências Sociais (1) e Matemática (1). Entre as sete coordenadoras, foram citados 27 cursos de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*, sendo que seis têm especialização *lato sensu* na área de Educação Especial e cinco em Psicopedagogia. Quem tem menos cursos de pós-graduação tem um total de duas e quem tem mais cinco. Destaca-se que, diferentemente dos professores do ensino comum, das 27 pós-graduações citadas (entre *lato sensu e stricto sensu*), 15 foram presenciais, o que representa 55% e 12 especializações em EaD, o que equivale a 45%. Dessas pós-graduações, duas professoras cursaram o mestrado *stricto sensu* em Ensino e uma está cursando mestrado em Educação Inclusiva, ambos cursos presenciais.

A EaD é uma modalidade construída desde 1990 (Amorim; Malanchen, 2021). A LDB nº 9,394/1996 previu, em seu art. 80, a flexibilização de autorização para esse modelo de ensino. Após a LDB, várias legislações foram organizadas para regulamentar esse processo, sendo que existem diversos modelos, tais como os totalmente *online* ou híbridos, com encontros/aulas com diferentes periodicidades. Com isso, a modalidade de ensino a distância se expandiu no Brasil de modo alarmante e, nesse sentido, Amorim e Malanchen (2021) elucidam que,

No ano de 2018, 60% das matrículas do curso de Pedagogia eram destinadas a EaD, e no setor privado, o que nos remete a seguinte reflexão: o Pedagogo que atua na escola pública é o responsável pela formação dos filhos da classe trabalhadora nos segmentos da educação infantil e ensino fundamental. No entanto, a formação desse profissional realizada no setor privado tende a reproduzir a consciência burguesa e a servir aos objetivos do capital em formar trabalhadores que atendam às novas exigências do mercado e que sejam desvinculados das necessidades sociais (Amorim; Malanchen, 2021, p. 10).

Assim, essa modalidade é postulada como uma alternativa que parece ter o objetivo de incluir, de possibilitar que os estudantes cheguem mais facilmente ao ensino superior, de proporcionar mais acesso a esse nível de ensino às pessoas, principalmente no que se refere aos cursos de formação de professores. Amorim e Malanchen (2021) explicitam que “Em pleno século XXI, a modalidade de educação a distância é a maior formadora de professores do país, tendo por objetivo atender as

demandas do capital” (Amorim; Malanchen, 2021, p. 16). No entanto, essa formação se torna aligeirada, pois se volta essencialmente para o trabalho prático, colocando o conhecimento teórico em segundo plano, embora se deva ressaltar que no exercício da docência “[...] o papel do professor deve estar voltado para a humanização das pessoas, possibilitando-os (sic) a compreensão do mundo por meio dos conteúdos universais construídos pela humanidade” (Amorim; Malanchen, 2021, p. 16).

Com relação à idade das professoras e coordenadoras pedagógicas das Secretarias Municipais de Educação, a média é de 38 anos, sendo que a professora mais nova tem 21 anos e as duas com mais idade têm 51 anos. O tempo de experiência profissional nas turmas de EI no município é de 8 anos entre os professores do ensino comum e, entre as coordenadoras, é de 18 anos e 10 meses. As coordenadoras têm em média 3 anos de atuação na função, sendo que a que está há mais tempo, tem 7 anos na função e a de menor tempo 2 meses.

Quanto ao documento que norteia o trabalho escolar das 19 profissionais que responderam à entrevista (entre professoras e coordenadoras das Secretarias Municipais de Educação), 16 utilizam a PPC da AMOP como embasamento teórico-metodológico e três utilizam o Currículo do próprio município. Tanto a PPC da AMOP como o currículo próprio citado têm como pressupostos teóricos o MHD, THC e a PHC.

A seguir, destacam-se as unidades de análise extraídas a partir do roteiro de entrevistas, apresentando-se a fala dos sujeitos participantes da pesquisa e as análises teóricas. O roteiro de entrevistas dos professores continha 22 questões e o dos coordenadores nove. A maioria das perguntas são as mesmas nos dois roteiros, no entanto, para os coordenadores, há uma questão específica sobre a formação contínua que foi elencada como uma unidade de análise. Diante disso, algumas questões foram agrupadas para eleger as unidades de análise e foram definidas subunidades quando necessário. Estas foram as unidades definidas: (i) O papel do ensino na Educação Infantil; (ii) A modalidade Educação Especial na Educação Infantil; (iii) Embasamento teórico da organização do ensino; (iv) Fundamentos metodológicos da organização do trabalho pedagógico para as crianças com deficiência/NEE; (v) Atendimento da Sala de Recursos Multifuncionais na Educação Infantil (0 a 3 anos); (vi) A inclusão escolar: benefícios e impactos; (vii) Formação contínua de professores da Educação Infantil com ênfase na Educação Especial.

5.1 UNIDADES DE ANÁLISE

5.1.1 O papel do ensino na Educação Infantil

A primeira unidade estabelecida foi *O papel do ensino na Educação Infantil*, sendo apresentadas e analisadas as narrativas dos professores e coordenadores pedagógicos no que se refere ao papel do ensino na EI e sobre a relação entre o ensino dos conteúdos e o desenvolvimento integral de seus alunos.

Em virtude dos postulados da THC de que o ato de ensinar é essencial para o desenvolvimento humano, o papel do professor se torna imprescindível nesse processo. O desenvolvimento psicológico da criança implica diretamente o trabalho pedagógico que precisa ser realizado intencionalmente desde a EI. Dessa forma, a tarefa de ensinar deve promover o desenvolvimento das FPS e, nesse sentido, Pasqualini (2010) afirma:

Na medida em que se conclui que as funções psíquicas superiores têm gênese fundamentalmente cultural e não biológica, torna-se evidente que o **ensino** não deve basear-se na expectativa da maturação espontânea dessas funções (nem tomar tal maturação como condição prévia para as aprendizagens), mas, ao contrário, é responsável por promover seu desenvolvimento (Pasqualini, 2010, p. 172, grifo nosso).

Assim sendo, é por meio da aprendizagem – embora não qualquer aprendizagem, mas aquela proporcionada pelas ações de ensino planejadas e organizadas – que se conseguirá iniciar, conduzir e promover o desenvolvimento, desde o início da vida dos bebês. A escola tem uma função social indiscutível, pois, como afirma Vigotski (2021b),

[...] a instrução não é desenvolvimento, mas, se corretamente organizada, guia o desenvolvimento mental infantil, chama à vida uma série de desenvolvimento que, processos de fora da instrução, seriam impossíveis de ocorrer. A instrução, desse modo, é internamente necessária e um momento comum no processo de desenvolvimento das peculiaridades humanas históricas, não naturais na criança (Vigotski, 2021b, p. 264).

Para que isso ocorra, Vigotski (2021b) postula que o ensino deve se adiantar ao desenvolvimento, ou seja, a atividade de ensinar deve atuar naquilo que ainda não

está desenvolvido na criança, a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI)⁴², em que se precisa de auxílio para realizar determinada atividade. Entretanto, a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) se refere aos saberes que a criança já domina e que estão desenvolvidos. Desse modo, Vigotski (2021b) ensina que “somente é boa a instrução que está à frente do desenvolvimento” (Vigotski, 2021b, p. 261). Com relação a esse aspecto, Lazaretti (2022) contribui elucidando que

[...] é preciso organizar e sistematizar o ensino garantindo apropriação das objetivações humanas que permitam desenvolver, desde os bebês, o que ainda não está formado, elevando os níveis superiores de desenvolvimento, produzindo novas formações psíquicas, novas necessidades e motivos (Lazaretti, 2022, p. 723).

Em meio às definições dos sujeitos da pesquisa, em seu discurso que revela as suas concepções quanto **ao papel do ensino na Educação Infantil**, é possível destacar, no conjunto dos professores e coordenadores, evidências de que reconhecem que a EI se constitui como espaço e tempo de aprendizagem e desenvolvimento, ao afirmarem:

*Eu acho essencial, porque hoje a educação infantil não é mais apenas do cuidado, ela é o cuidar e o educar. Ela já é a primeira etapa da educação básica, então aquela fase de apenas assistencialismo, do cuidado, da criança permanecer ali porque os pais precisavam trabalhar não é mais contemplado dentro dos espaços da educação infantil. Então nós temos uma responsabilidade muito grande e é um direito da criança, desde a mais tenra idade: o **conhecimento científico** (CEI 4, grifos nossos).*

*[...] o ensino é a força motriz da educação infantil. Eu penso que é ela que **impulsiona toda a dialética** da vida pedagógica. Seja através da intervenção educativa do adulto, **no caso o professor, que vai organizando o ensino** e fazendo com que a criança aprenda. Eu penso também que as ações do professor, criam no aluno a **necessidade**, o conceito. E esses **motivos** fazem a criança aprender. Então, no caso da atividade do ensino, **o motivo é determinante**. É a necessidade de o educador ensinar **o conhecimento teórico, que a gente tanto fala, historicamente, elaborado, científico**, mas a gente tem que colocar tudo isso em ação. Tem que fazer funcionar. Senão fica só no discurso. E a atividade de aprendizagem, o motivo é definido sempre pela necessidade do aluno, do conhecimento sócio-histórico (CEI1, grifos nossos).*

⁴² Zona de desenvolvimento proximal ou iminente são aquelas que estão próximas de acontecer (Vigotski, 2021b).

*[...] esse ensino, precisa ser direcionado com base, por exemplo, nas fases do desenvolvimento da nossa teoria (THC), para que a gente consiga ver em que fase que eles estão, para a gente propor a **atividade guia** naquela fase do desenvolvimento. Então o papel do ensino seria, observando todo esse **contexto histórico e social** que a criança tem, passar para eles toda a aprendizagem historicamente acumulada, como a gente passa no Ensino Fundamental. E que a gente está aos poucos aí quebrando, principalmente na educação infantil, que tinha muito, essa visão de cuidar. [...] **Precisa ter currículo**, então a gente pode fazer as intervenções [...]. Então por isso a gente precisa estudar, entender como o aluno aprende, por que que eu vou propor aquela determinada tarefa, ter objetivos (CEI 6, grifos nossos).*

Nesses trechos extraídos da fala dos coordenadores pedagógicos, extraem-se conceitos que são relevantes para a organização do ensino na EI, estabelecidos também pela THC e PHC que, conforme já explicitado, são a base teórica do Currículo e das PPC dos municípios participantes desta pesquisa. Os profissionais expuseram conhecimentos sobre o fato de o professor ser o responsável pela organização do ensino e de o conhecimento científico ser o foco desse processo. Demonstram conhecerem sobre a atividade guia (dominante ou principal) como um dos elementos da organização do ensino e entenderem que o contexto histórico e social faz parte desse desenvolvimento e, ainda, a importância de criar motivos e necessidades para a aprendizagem. Enfatizaram também a necessidade de se ter um trabalho pedagógico intencionalmente organizado, de os objetivos terem justificativa para ser elaborados e de que, para isso, é preciso estar embasado teoricamente.

Não sendo o desenvolvimento um processo natural e espontâneo, o ensino é fonte para esse desenvolvimento, e o professor é o mediador da apropriação da cultura, dos conteúdos historicamente acumulados que dela fazem parte. É ele quem organiza as ações de ensino, pois “[...] a tarefa da escola consiste em promover a criança, com todas as forças, exatamente nessa direção, desenvolver nela o que é insuficiente em seu desenvolvimento” (Vigotski, 2021b, p. 260). Nessa organização, ele deve ter a clareza do *para quem* ensinar, entendendo as especificidades de cada criança (peculiaridades do nível de desenvolvimento). Sobre isso, Lazaretti (2022) acrescenta que “[...] em cada período da vida da criança apenas são formadas suas funções psíquicas, de forma qualificada, se organizarmos as circunstâncias e as condições concretas de modo a garantir aprendizagens essenciais” (Lazaretti, 2022, p. 727). No que se refere à organização do ensino, a autora pontua que os conteúdos devem ser constituídos “[...] pelo conhecimento científico, artístico, ético produzindo

na criança formas qualitativamente humanas, desde a mais tenra idade, tendo como horizonte a humanização plena” (Lazaretti, 2022, p. 728).

Sobre os conteúdos na EI, Martins (2009) ensina que os conhecimentos interferem “[...] de modo direto ou indireto no desenvolvimento da criança” (Martins, 2009, p. 95). Os que influenciam de forma indireta são denominados pela autora de conteúdos de formação operacional e os de forma direta são os conteúdos de formação teórica. Pasqualini e Martins (2020) esclarecem que se referem à diferenciação “[...] entre conteúdos que são diretamente ensinados e aprendidos pelas crianças em seus conteúdos conceituais, e conhecimentos que, indiretamente, fundamentam a ação do professor em suas intervenções educativas desenvolventes” (Pasqualini; Martins, 2020, p. 442).

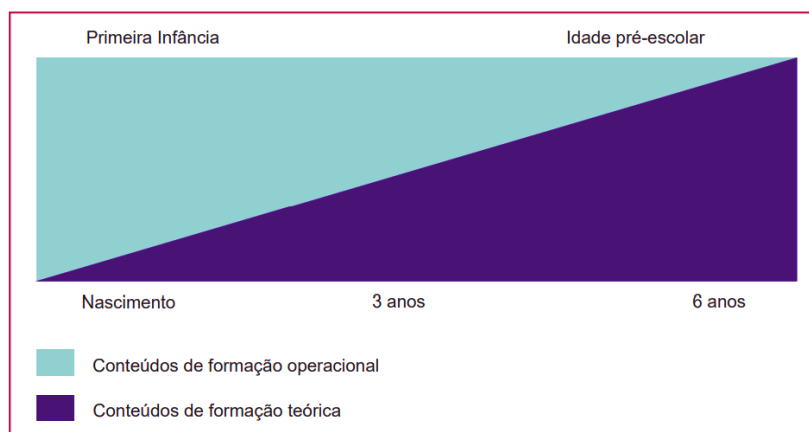
Nos dois primeiros anos de vida da criança, a organização do trabalho pedagógico prevalece sobre os conteúdos de ordem operacional, pois os conteúdos teóricos ainda estão mais restritos no que se refere à sua assimilação. A título de exemplo, compreende-se que é necessário organizar diversificadas “[...] intervenções educativas que atuam no sentido de promover a formação das premissas da fala antes de podermos ensinar diretamente o significado de uma palavra à criança” (Pasqualini; Martins, 2020, p. 442). As autoras ensinam que tais conteúdos se expressam na formação das operações e ações, constituindo-se em habilidades e capacidades como a locomoção, a fala, os autocuidados, entre outros, que precisam do embasamento científico de “[...] diversas ciências/áreas do conhecimento, com destaque a: linguística, fonoaudiologia, psicologia, educação física, arte, literatura, matemática, dentre outras” (Pasqualini; Martins, 2020, p. 443).

No decorrer da EI, se o ensino for organizado de forma intencional e planejada, os conteúdos de formação operacional já desenvolvidos vão proporcionando a aprendizagem dos conteúdos de formação teórica, que são aqueles “[...] transmitidos direta e planejadamente em seus conteúdos conceituais. Visam a superação gradual de conhecimentos sincréticos e espontâneos, por parte da criança, em direção à apropriação teórico-prática do patrimônio intelectual da humanidade” (Pasqualini; Martins, 2020, p. 443).

Na Figura 2, Martins (2009) ilustra como os conteúdos de formação operacional e teórica na EI vão se invertendo, em sua frequência e prevalência, o que ocorre por meio de uma organização pedagógica que reflete os conteúdos historicamente sistematizados que devem ser ensinados, em consonância com o período do

desenvolvimento da criança para quem se ensina, de maneira a organizar a forma de como ensiná-la, desde bebê.

Figura 2 - Gráfico sobre os conteúdos operacionais e teóricos da Educação Infantil



Fonte: Martins (2009, p. 98).

Convém, no entanto, discutir que é necessário ter clareza sobre as especificidades da criança, quanto ao período de desenvolvimento e às suas particularidades, como no caso de crianças com deficiência/NEE. A THC e a PHC defendem o ensino na EI, por meio da intencionalidade de dirigir o processo educativo, afinal, o desenvolvimento humano **não** acontece de forma natural, é preciso produzi-lo (Martins, 2010, 2013; Arce, 2012; Pasqualini; Martins, 2020; Pasqualini; Lazaretti, 2022). A esse respeito, Lazaretti (2022) esclarece que

[...] para promover esse desenvolvimento, é fundamental compreender quais as finalidades, os conteúdos e as formas mais adequadas para isso. Significa responder: para quem ensinar; o que ensinar; como ensinar, orientados pela Teoria Histórico-Cultural, cuja compreensão sobre a finalidade educativa é a formação da criança na direção humano-genérica, o que implica formar e desenvolver as complexas funções e capacidades psíquicas (Lazaretti, 2022, p. 727).

Dessa maneira, é papel da escola (seja ela de EI ou demais níveis de ensino) selecionar os elementos da cultura que as crianças precisam aprender e transformar os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em saber escolar, tornando-os acessíveis, sintetizando-os, sistematizando-os e selecionando a melhor forma para ensinar. Saviani (1994) ensina que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida

histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 1994, p. 24). A respeito desse aspecto, Schnorenberger (2021) assevera:

O processo social e cultural que conduz o nosso desenvolvimento tem a ver com a especificidade da educação infantil, pois, o que provoca o desenvolvimento humano não é a maturação do sujeito, é cultura humana e cultura é história. Na educação infantil trabalhamos produzindo desenvolvimento humano – promovendo humanização do ser biológico da espécie humana. Os processos educativos não apenas acompanham a criança, eles não estimulam, nem facilitam, eles promovem, provocam a formação de novas capacidades especificamente humanas nas crianças (Schnorenberger, 2021, p. 41).

Convém, no entanto, ressaltar que também é possível perceber que outros professores/coordenadores demonstram, por meio de suas falas, que a EI seria “a base para o ensino”. Nesse sentido, PEI1 e PEI9 afirmam:

*A Educação Infantil é a **base** do ensino, então ela tem que ser vista com um olhar muito especial, as crianças estão construindo a sua **personalidade**, estão tendo contato com as diferenças, elas estão saindo do seu ambiente familiar, então a gente tem que ter um olhar especial, um cuidado com as crianças (PEI1, grifos nossos).*

*Eu acho que é uma das etapas mais importantes, porque, é uma faixa etária que as crianças são **esponjinhas**, elas estão absorvendo tudo isso, estão numa fase de **absorção** de conhecimento, tudo que você fizer, tanto de fala, de comportamento. Eu vejo que na educação infantil, só falta um pouco mais de valorização, porque ainda a gente vem de uma construção de que **era só o cuidar** (PEI9, grifos nossos).*

Infere-se, dos relatos acima, que esses professores concebem que a EI é a preparação para as outras etapas de ensino, constituindo-se o primeiro espaço e tempo de socialização. No entanto, reitera-se que a EI – apesar de promover o desenvolvimento que será necessário para as futuras etapas – tem a sua especificidade e características próprias, um currículo próprio. Dessa forma, os direitos das crianças devem ser respeitados nesse momento, no hoje, no agora, pois essa etapa da vida escolar da criança deve ser também um momento específico do desenvolvimento humano.

Tal problemática pode levar ao entendimento de que seria necessário antecipar os conteúdos do Ensino Fundamental para que a criança chegasse mais preparada à nova etapa que virá. Na sociedade atual, competitiva e orientada para tudo que é

rápido, efêmero e passageiro, a organização do desenvolvimento infantil, em alguns casos, não é considerada. Há um certo aligeiramento da infância. Nesse sentido, Zaporozhcz (1987) postula que as ações pedagógicas que promovem o desenvolvimento “[...] não são criadas por meio de um ensino forçado, precoce, voltado a encurtar a infância, a transformar antes do tempo a criança em pré-escolar, e esta em escolar” (Zaporozhcz, 1987, p. 247, tradução nossa)⁴³. Nesse sentido, as falas dos professores são muito elucidativas:

*[...] eu acho primeiramente o desenvolvimento da criança na sua **totalidade**, que é a base, desenvolvimento motor, eu **preparo ali para a escola**, a linguagem, o motor, a socialização, esse pilar que a gente trabalha (PEI8, grifos nossos).*

*[...] a gente vê que é a **base da criança**, é onde a criança vai para ter a primeira socialização, muitas vezes, já que ela não tem em casa, então ela vai para **socializar**, ela aprende toda a parte da coordenação motora, a questão até do equilíbrio emocional, a questão da autorregulação, é toda essa parte que faz com que ela possa se construir como indivíduo, a base da vida escolar e da vida social que a criança tem na sociedade. A questão da autonomia também (CEI 5, grifos nossos).*

*[...] a educação infantil é primordial, é o primeiro desenvolvimento da criança, e sempre achei bacana trabalhar com as crianças menores para poder **ver o desenvolvimento**. [...]. A educação infantil é primordial para o **desenvolvimento da criança de uma forma integral**. [...] é o primeiro **contato social** fora do ambiente familiar. Então, a gente assim consegue ver essa interação, depois que tem **adaptação**, essa interação dos pequenos e esse desenvolvimento deles, que é muito importante, para conviver em sociedade. (PEI5, grifos nossos).*

As crianças pequenas precisam de mediações que possibilitem o seu desenvolvimento, por meio do conhecimento do que está a sua volta e do mundo, para a formação das FPS e para que desenvolvam a sensação, a percepção, a memória, a linguagem, o pensamento, a imaginação, sua afetividade, o controle de sua vontade, a atenção, permitindo-lhe a apropriação de tudo e todos que as cercam. Dessa forma, a EI vai muito além da obsessão pelo ensinar números e letras (Mello, 2020).

⁴³ “[...] no se crean por medio de la enseñanza forzada, supertemprana, dirigida a acortar la infancia, a convertir antes de tiempo al niño en preescolar, a éste en escolar” (Zaporozhcz, 1987, p. 247).

Mesmo que na fala de alguns professores e coordenadores participantes da pesquisa a EI não seja citada como uma etapa que pressuponha o ensino e o desenvolvimento como partes da ação educativa, os dados apontam que a maioria busca efetivar ações de ensino que levam em consideração o desenvolvimento infantil e enfatizam a necessidade de um trabalho educativo organizado e orientado.

Oliveira (2014) pondera que as concepções sobre a etapa de ensino que educa e, ao mesmo tempo, cuida das crianças de 0 a 3 anos (a etapa creche da EI), exigem tanto práticas educativas comprometidas com os direitos fundamentais dessas crianças quanto o reconhecimento dessa modalidade educativa – a EI – como espaço educativo, rompendo com seu caráter histórico meramente assistencialista. É necessário ter propostas que garantam aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento humano, respeitando aspectos do período do desenvolvimento da criança, entendendo a escola de EI como aquela que ensina e que encanta. Diante disso, Pasqualini e Lazaretti (2022) asseveram:

A escola que queremos ensina e, por isso, é rica em conhecimento mediado pela relação professor-criança, mas não por isso é sisuda, cinzenta, ao contrário: é uma escola colorida, alegre, acolhedora; um espaço de vida e formação que proporciona o acesso à cultura humana em suas formas mais elaboradas e o contato com a natureza (progressivamente) mediado pelo conhecimento científico; uma comunidade na qual se tecem vínculos e relações humanas promotoras do desenvolvimento ético-afetivo-cognitivo e do bem-estar de todos os envolvidos (Pasqualini; Lazaretti, 2020, p. 17).

Mello (2020) complementa ao afirmar que “Acompanhar a aventura do crescimento intelectual e da personalidade das crianças é um privilégio do trabalho docente. Precisamos estar preparados para vivê-lo, com o coração aberto e com fundamento teórico” (Mello, 2020, p. 31). Dessa forma, enfatiza-se que a EI é constituiu-se um tempo e um espaço de ensino intencional, sistematizado e organizado com fundamento no conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e na cultura historicamente construída pela humanidade, com equidade, para todas as crianças, em sua infinita diversidade. Diante do exposto, a próxima unidade de análise centra-se na modalidade Educação Especial inserida na EI.

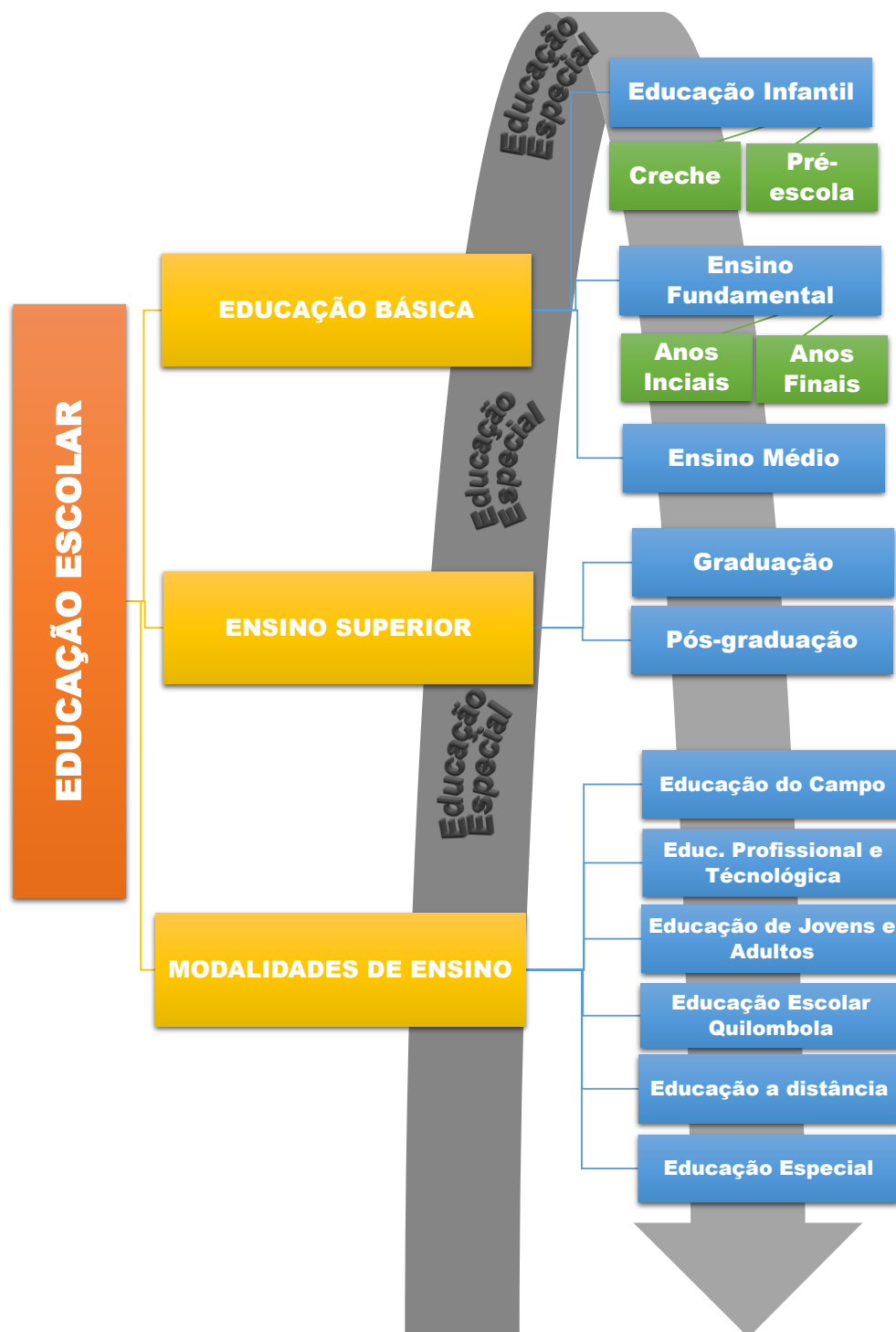
5.1.2 A modalidade Educação Especial na Educação Infantil

A segunda unidade de análise – A modalidade Educação Especial na Educação Infantil – tem como objetivo refletir e analisar sobre como os professores e coordenadores participantes desta pesquisa compreendem a modalidade Educação Especial no nível de ensino denominado EI.

A Nota Técnica nº 02/2015 (Brasil, 2015b) reitera o contido na CF (Brasil, 1988) de que a educação é considerada como um direito incondicional e inalienável de todas as crianças brasileiras, ao considerar como fundamental que seja assegurado “[...] às crianças com deficiência o acesso à educação infantil inclusiva, bem como ao atendimento educacional especializado” (Brasil, 2015b, p. 4), orientando-se para a organização e para a oferta de AEE na EI. Segundo Borges (2016), diversos estudos revelam que a EI, primeira etapa da Educação Básica, é o nível/etapa de ensino propício para se dar início ao AEE, uma vez que “[...] proporciona a todas as crianças o enriquecimento humano através do contato com práticas pedagógicas e interações com as diferenças culturais, sociais e individuais” (Borges, 2016, p. 21). A autora também enfatiza que as crianças permanecem um grande período na escola, haja vista que as suas mães, muitas vezes, estão inseridas no mercado de trabalho; por isso, a aprendizagem que ali ocorre é fundamental para seu desenvolvimento integral.

Nesse sentido, a Educação Especial é a modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades previstas na LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996). As crianças matriculadas na EI devem ter garantido o direito aos recursos e aos serviços previstos na Educação Especial. A Figura 3 representa o caráter de transversalidade da Educação Especial, o que significa que essa modalidade está presente com seus serviços e recursos especializados, atuando nos diferentes níveis e etapas e nas demais modalidades de ensino:

Figura 3 - Representação da transversalidade da modalidade Educação Especial em relação aos níveis e demais modalidades de ensino



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A seguir, por meio das falas dos participantes da pesquisa sobre a modalidade Educação Especial na EI, constata-se como esses profissionais estão atentos à temática da inclusão escolar, pois, mesmo diante de vasta legislação e de políticas educacionais, de pesquisa e estudo sobre o tema, ainda relatam impedimentos e

barreiras para a participação das crianças com deficiência, já que incluir não é somente estar dentro (fisicamente) de uma sala de aula.

Inclusão é o processo de modificação das estruturas e atitudes do espaço escolar e da convivência escolar para que ninguém fique de fora, isto é, para que as crianças com deficiência/NEE aprendam e se desenvolvam tanto quanto as demais. Assim, tanto com relação à modalidade Educação Especial na EI como à inclusão escolar compreendida também como um direito dessas crianças com deficiência/NEE, destacam-se os relatos das coordenadoras CEI1, CEI2, CEI3, CEI5 e CEI6 e das professoras PEI3 e PEI12, lembrando que se optou por ressaltar alguns segmentos, grifando-os:

*É uma **luta** importante que **está só no começo**, que depende de toda a instituição de ensino, para defender essa ideia do acesso para todas as crianças. É um **direito legal ter todos os sujeitos na escola**. Quando eu falo todos, eu não posso excluir ninguém. Eu tenho que colocar todas essas pessoas no mesmo ambiente, **respeitando o que uma precisa de diferente da outra**, para poder ensinar. [...] Eu acredito que **a modalidade da educação especial na educação infantil, tem que se fortalecer através do conhecimento, da formação continuada, que eu acredito que é o único caminho**. Porque a gente vem de uma **história muito triste da educação especial**: desde crianças jogadas, de crianças assassinadas, é todo um histórico (CEI1, grifos nossos).*

*A educação especial, **perpassa** todos os níveis, então ela precisa ser oferecida em todos os níveis escolares, e isso também faz parte da Educação Infantil, então quanto mais cedo uma criança é estimulada, é **verificada a necessidade pedagógica especial dela**, mais ela vai ter um crescimento, porque todas as ações pedagógicas vão ser envolvidas para a necessidade dela e a partir disso é construído o desenvolvimento dela (CEI5, grifos nossos).*

*[...] considero fundamental o papel da educação infantil, seja na vida da pessoa com deficiência, da criança com deficiência e de qualquer outra criança, porque eles estão na fase inicial do seu desenvolvimento infantil, nessa primeira etapa da infância. Então, **a educação infantil é fundamental como propulsora do desenvolvimento**, nas relações sociais, das relações com os pares entre si, sabe? Da **aquisição do conhecimento científico sistematizado**, ela dá todo esse aporte, porque ela faz todo o desenvolvimento essencial ali, as funções essenciais, **transformando todo conhecimento empírico em conhecimento científico**. Então, ela é a base do desenvolvimento (CEI3, grifos nossos).*

*Outra questão que é fundamental para nós, na educação especial: Se tem crianças que apresentam deficiência ou transtornos e que os pais ainda não perceberam, quanto mais cedo essa criança vem para nós, na educação infantil se detecta, é na educação infantil que se encaminha para os atendimentos. **Você já fez muita coisa por essa***

criança quando ela iniciou a Educação Infantil de zero a três anos (CEI3, grifos nossos).

*É extremamente importante, pelo fato de que se essas crianças, se as suas limitações forem **vistas de forma precoce**, de forma rápida, o mais cedo possível, elas serão atendidas. Então elas terão mais chance de **ter acesso ao processo de ensino e aprendizagem** com mais qualidade (CEI2, grifos nossos).*

*Eu compreendo como uma etapa obrigatória, como necessária, como vital, [...], na lei vem dizendo que é transversal e que ela **vem desde o bebezinho até a faculdade, até o ensino superior**. Então eu entendo como uma etapa obrigatória que tem que existir com todos os direitos que essa criança tenha para conseguir **ser inserida** dentro dos centros municipais de educação infantil (CEI6, grifos nossos).*

*[...] o que a gente **começou a estudar** foi a **importância de potencializar o máximo desenvolvimento desde a educação infantil**. Então por isso que é aqui na educação infantil que a **inclusão** deve começar (PEI3, grifos nossos).*

[...] os objetivos são os mesmos. A diferença deve ser o atendimento, o ensino deve ser voltado de acordo com a diferença da criança com as habilidades respeitando as limitações (PEI12).

Em consideração ao exposto, Mendes (2010) explicita que estudos apontam que a participação da criança com deficiência/NEE está também ligada à mediação que o professor realiza, ou seja, as ações de ensino que lhe são ofertadas na busca pelo seu desenvolvimento. Segundo a autora “[...] os professores precisam considerar que a deficiência é apenas mais uma das características que compõem a diversidade na escola” (Mendes, 2010, p. 57).

Outro aspecto que emerge nas narrativas, principalmente dos professores participantes da pesquisa (e não dos coordenadores), é de que o número de alunos público da Educação Especial tem aumentado e que faltam profissionais especializados para dar apoio ao trabalho pedagógico com essas crianças. As falas a seguir ilustram essa conclusão:

*Eu acho bom, porém, precisa ter ajuda. **Precisa ter apoio**, porque se não ao invés de **você incluir, você exclui**, sabe para o professor fazer o trabalho pedagógico. Agora, tá acontecendo muito, assim, vem um monte de criança que a gente não sabe lidar, não sabe como agir. Não tem uma formação assim, que tem tudo, é que **cada caso é bem específico** (PEI2, grifos nossos).*

*Eu acho muito importante, eu acho maravilhoso, apesar de, na minha opinião, **o sistema não se preparar e não nos preparar para isso**. [...]. **Aqui no CMEI ela é convidada a participar do coletivo, a participar das brincadeiras, mas infelizmente não há um preparo,***

*isso só **acontece no susto**, tem aqui uma matrícula, um laudo, mas ninguém vem conversar comigo, ninguém vai me preparar, simplesmente acontece, a família não é incluída (PEI4, grifos nossos).*

*Olha, eu acho que é legal essa inclusão, mesmo que **a gente não tenha uma estrutura, não tenha professores qualificados o suficiente**, não tenha profissional o suficiente pra aquela criança, às vezes vai um estagiário, ou um agente de apoio, às vezes **não tem professor formado na área** (PEI11, grifos nossos).*

A LBI (Brasil, 2015a), no capítulo IV sobre a educação, estabelece em vários artigos que o ensino deve ser organizado por meio de: pesquisas; novos métodos e técnicas; materiais didáticos; equipamentos e recursos de tecnologia assistiva; adaptações; oferta de educação bilíngue; medidas para a coletividade e individuais; plano de AEE; formação inicial e continuada de professores e para o AEE; e acessibilidade das mais diversas formas. Essas ações objetivam que se alcance o máximo desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência (Brasil, 2015a). Além disso, enfatizam a responsabilidade do poder público em garantir profissionais e apoio escolar, como se observa em seu art. 3º:

XII - **atendente pessoal**: pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIII - **profissional de apoio escolar**: pessoa que exerce atividades de **alimentação, higiene e locomoção** do estudante com deficiência e atua **em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária**, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIV - **acompanhante**: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal (Brasil, 2015a, grifos nossos).

No entanto, a referida lei acaba por deixar um vácuo na interpretação do contido no inciso XIII – “profissional de apoio escolar” –, pois não o denomina como professor, já que ele deve exercer a função de alimentar, de higienizar e de locomover o aluno com deficiência na escola, mas, ao preconizar que ele deve atuar “[...] em todas as atividades escolares nas quais se fizer (sic) necessária [...]” (Brasil, 2015a), deixa em dúvida qual deve ser realmente a formação desse profissional, cujas funções a serem exercidas trazem essa dubiedade de interpretação. Afinal, esse “[...] apoio em todas as atividades escolares [...]” (Brasil, 2015a) se refere apenas ao apoio pedagógico,

especializado ou não, ou ao apoio como cuidador que atua alimentando, locomovendo e atuando na higiene desse aluno?

É relevante elucidar, ainda, que a LBI alterou a Lei nº 7.853/1989, que dispunha no art. 8º ser crime punível com reclusão de dois a cinco anos e pagamento de multa “[...] recusar, **cobrar valores adicionais**, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência” (Brasil, 2015a, grifos nossos). Desse modo, ressalta-se que o “profissional de apoio escolar” e o “acompanhante” (inciso XIV) devem, obrigatoriamente, serem remunerados pela escola/sistema escolar e nunca pela família (seja numa escola pública ou privada)” Brasil, 2015a, grifos nossos).

No entanto, em 2016, foi apresentado um Projeto de Lei (PL) no Senado Brasileiro para alterar a LBI de 2015, o qual, além de determinar que o “profissional de apoio escolar” atendesse no máximo a três alunos, previa ainda que esse profissional poderia ser contratado e pago pela família do aluno, até mesmo em escolas públicas (Brasil, 2016). Esse PL ainda não foi encerrado (a última atualização é de 17 de abril de 2023, como descrito na página da câmara dos Deputados); logo, não está aprovado. Nesse sentido, o que está em vigor é o que consta no inciso primeiro do art. 8º da Lei nº 7.853/1989, modificado pelo contido na LBI de 2015, sendo crime cobrar da família valores adicionais.

Outro ponto do PL é que “[...] o profissional de apoio terá que ter nível superior – a exigência dessa formação só será dispensada para atuar na educação básica” (Brasil, 2016). Considera-se temerária essa dispensa de formação em ensino superior para o “profissional de apoio” quando esse atuar apenas na Educação Básica, tendo em vista que, conforme já explicitado neste estudo, mesmo para atuar nos níveis iniciais de ensino como a EI, por exemplo, o “profissional de apoio” – que deveria obrigatoriamente ser um professor – deveria ter formação de ensino superior, e uma formação de qualidade, uma vez que essa qualidade influencia e é determinante para o desenvolvimento dos alunos com os quais atua.

Destaca-se que as atuais políticas sobre Educação Inclusiva preveem que todos os alunos estejam matriculados no ensino comum. Desse modo, faz-se necessária a organização do ensino para assegurar a inclusão de fato, por meio de recursos pessoais e físicos. Quando se trata dos profissionais, esses devem atender às NEE dos estudantes, não somente na questão dos cuidados físicos, mas também

para garantir o acesso ao currículo por meio de uma organização de ensino que garanta a aprendizagem e o desenvolvimento.

Outra problemática evidenciada é de que o professor não é informado sobre as especificidades da criança, assim como a família não é inserida nesse processo. Mendes (2010), em suas pesquisas sobre a premissa de que a inclusão deve iniciar pelas creches, identificou, no relato das professoras, o fato de elas “[...] não terem sido consultadas sobre a inserção do aluno com necessidades educacionais especiais em sua sala [...]” (Mendes, 2010, p. 108), da mesma forma que a PEI4 explicita em seu relato nesta pesquisa, demonstrando que a Educação Inclusiva ainda caminha a passos muito lentos, pois já se passou mais de uma década da pesquisa realizada por Mendes (2010) em relação a esta investigação. A autora também explica que, quando se busca entender e organizar ações conforme as especificidades do aluno, isso deve acontecer junto com os familiares, pois “[...] as famílias são frequentemente diferentes umas das outras em termos de estrutura, funcionamento, expectativas com relação à criança, recursos e suportes disponíveis, história e experiências” (Mendes, 2010, p. 57).

Há, além disso, aquelas crianças cuja deficiência/NEE é identificada no espaço escolar, mas também há outras que, após um diagnóstico, as famílias as matriculam em uma CMEI ou escola. A CEI3 evidencia a questão do acolhimento da família que traz um filho com deficiência para frequentar a EI. Com relação a isso, uma das professoras relata:

*[...] nós temos que inserir esses alunos, incluir eles. Uma maneira que seja **significativa** para eles. Às vezes eu tenho que ter esse olhar diferenciado porque eles **já chegam com o laudo**. [...]. Então, eu tenho que ter esse cuidado para **não rotular e olhar esse aluno só pelo o laudo**. Eu tenho que **ver a capacidade dele**, a autonomia. Então, eu tenho que ter esse **olhar atento**, para ver se o que está sendo feito em sala de aula tem significado para ele (PEI5, grifos nossos).*

*A gente pega muito pai com luto na educação infantil. Recebe o diagnóstico da criança. Então, a gente também **tem esse acolhimento desses pais**. A gente trabalha muito com esses diretores e coordenadores para acolher essa família, **trazer essa família para o contexto escolar**. E daí, a gente vai partir do luto à luta, **JUNTOS**. Nós estamos juntos na construção desse processo de ensino e aprendizagem: a família, a escola, as terapias, a sala de recursos (CEI3, grifos nossos).*

É imperativo ressaltar que os laudos ou diagnósticos devem ser apoios para a ação de ensino, mas não se deve partir deles, haja vista que são um ponto para pensar a totalidade do ser humano, Além disso, é necessário entender também como é a organização social da criança, o contexto da sala de aula, quem é ela fora e dentro desse espaço, como aprende, como se comunica, como interage, qual sua ZDR, apoiando-se no fato de que toda subjetividade antes de ser individual é resultado de uma dimensão social.

O objetivo dos diagnósticos é a intervenção, pois, como assegura Vigotski (2022), não é o defeito que decide o destino de uma criança, mas as atividades desenvolvidas por e com ela, tendo em vista que todos os seres humanos se desenvolvem, porém, em uma infinidade de modos e, muitas vezes, as estratégias para o desenvolvimento dessas atividades devem ser organizadas de forma diferente. As coordenadoras pedagógicas CEI3 e CEI4 relataram as suas vivências e ações diante da necessidade que alguns profissionais demandam no que se refere aos laudos/diagnósticos das crianças:

*Questionei uma professora semana passada, pois **ela queria muito receber o laudo da criança**. Aí eu falei para ela assim: você tem noção que quando você recebe, você tem que fazer um trabalho diferenciado, não é para você falar assim, nossa, agora eu tenho um laudo, relaxei. Quando eu recebo o laudo, o meu trabalho vai dobrar, vai triplicar. Falta essa compreensão. Eu falo, qual a diferença que o laudo vai fazer na vida dessa criança? Vai garantir direitos para atendimentos das terapias? Beleza, vai garantir os direitos. Mas para nós (professores), o que vai fazer? **Nós vamos organizar o trabalho, porque essa criança, independente ou não de ter o laudo, tem que ter um trabalho organizado, sistematizado** (CEI3, grifos nossos).*

Sobre isso, a Nota Técnica nº 04 de 2014 do MEC/SECADI/DPEE, que orienta quanto aos documentos comprobatórios de alunos com deficiência, TGD e AH/SD no censo escolar, ressalta que “[...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) [...]” (Brasil, 2014b, p. 3), pois o AEE tem como objetivo o atendimento pedagógico e não o clínico.

Assim, esse documento orienta que há possibilidade de o laudo ser um anexo ao Plano de AEE e que, se necessário, pode haver articulação com os profissionais da saúde que também atendem a criança como Fisioterapeuta, Fonoaudiólogo, Psicólogo, Terapeuta Ocupacional e outros. Desse modo, o laudo não seria fator primordial e sim complementar para o ingresso num programa de Educação Especial, por exemplo, em uma SRM, para receber AEE, uma vez que o profissional mais apto

para saber se a criança precisa desse atendimento seria o professor da área da educação. Assim, o que deve ser evidenciado é que a criança com deficiência/NEE não poderá ficar sem atendimento [especializado] por exigência do laudo médico. A própria nota técnica menciona que tal requisito seria uma imposição de barreiras, considerando tal ato como discriminatório.

No tocante a esse assunto, a coordenadora CEI6 e a professora PEI9 fizeram uma reflexão muito importante sobre a inclusão. Elas explicitam que a inclusão é algo amplo, envolvendo uma diversidade de fatores, pois a compreensão sobre o significado do ato de incluir vai além das pessoas com deficiência, uma vez que todos são diversos e diferentes. Paoli e Machado (2021) ressaltam que “[...] entender a diversidade como força oportuniza múltiplas estratégias diversificadas a todos e todas, atendendo a coletividade heterogênea, intrínseca à humanidade” (Paoli; Machado, 2021, p. 2). Nesse sentido, CEI6 afirma:

Quando eu penso em diversidade, não é só a criança que tem um laudo. Olha os haitianos, aqui tem muitos, quando a gente fala de inclusão, não é só a criança que tem laudo, mas imagine aquele que não tem laudo nenhum, mas que também está ali, não está participando da atividade, ou porque não consegue entender uma palavra do que você fala, porque a cultura é totalmente diferente, ou aquele que entrou no último chamamento, que nunca foi ao CMEI. Então assim, muitas vezes a gente vai ver que não é o aluno incluso que está tirando a “paz” ali da sala (CEI6, grifos nossos).

Nós temos uma diversidade na nossa sala, nós temos haitianos, venezuelanos, nós temos autistas, nós temos branco, preto, alemão, italiano. [...] E vai do olhar do professor, da ação, reflexão, ação, então assim, é um trabalho, bem específico, mas é um trabalho intenso. Eu acho que a inclusão é isso, é eu pensar nessa pessoa de origem diferente, eu pensar nessa pessoa que é branca, eu pensar nessa pessoa que é negra, nessa pessoa que é gordo, que é magro, que tem uma sensibilidade a um ruído diferente, mas QUE sente diferente. (PEI9, grifos nossos).

Sobre isso, a declaração de Jomtien postula que a Educação Básica “[...] é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação” (Brasil, 1990a, p. 5) com enfoque na busca da universalização ao acesso à educação com promoção de equidade, com vistas à aprendizagem. No art. 3º, que trata da universalização do acesso à educação e da promoção da equidade, ressalta-se a necessidade de que “[...] a educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos [...]” (Brasil, 1990a, p.

6); para isso, deve-se buscar melhorar a qualidade da educação e a redução das desigualdades. A Declaração também expõe a necessidade de garantir a educação para meninas e mulheres e reitera o compromisso que deve existir nos países para que a **diversidade** seja atendida. Nessa perspectiva,

Os grupos excluídos - os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. (Brasil, 1990a, p. 6-7).

Sobre a equidade, a Declaração de Jomtien (Brasil, 1990a) apresenta um ponto específico sobre a aprendizagem das pessoas com deficiência, enfatizando que as necessidades básicas desse público requerem uma atenção especial, principalmente, no tocante à igualdade de acesso à educação a todas essas pessoas independentemente de sua deficiência. Miranda (2020) defende que “[...] a inclusão diz respeito ao entendimento da diversidade (étnico-racial, de gênero, de idade, de classe social, de credo, de hábitos, costumes e valores) humana como valor e não como problema” (Miranda, 2020, p. 159).

Com isso, a Declaração visa não somente ao acesso, mas também à permanência das pessoas com deficiência nos espaços educacionais, garantindo-se os direitos de igualdade entre as pessoas, de forma que possam estar livres de discriminação respeitando a diversidade. Ressalta também a imprescindibilidade da inclusão educacional de todas as pessoas, uma vez que as desigualdades ocorrem tanto no âmbito da deficiência quanto no âmbito social, cultural, político, sexual, étnico-racial e outros. Sobre esse aspecto, Leontiev (2004) explicita que a desigualdade não advém apenas das diferenças biológicas naturais, mas que

[...] é produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico (Leontiev, 2004, p. 293).

Outra problemática evocada nessa unidade em análise é relatada pela professora PEI9, sobre o fato de a inclusão de alunos com deficiência/NEE proporcionar, aos professores, sentimentos de medo e de insegurança, por ser algo

relativamente novo, também pela questão de que cada criança é única e com especificidades, o que necessita de um movimento permanente na busca de estratégias diferenciadas. Mendes (2010), em sua pesquisa, constatou que os sentimentos relatados pelas educadoras nas “[...] primeiras experiências com as crianças com NEE foram: preocupação, insegurança, incapacidade, sensação de despreparo, medo de falhar e de sobrecarga de trabalho [...]” (Mendes, 2010, p. 255), enquanto outras educadoras relataram indiferença ou estímulo diante dos novos desafios. PEI9 afirma:

*Acho que a gente ainda tem muito a evoluir nesse quesito, **é algo que é novo**, novo para muitas pessoas, no sentido de que é algo **que gera medo e insegurança** porque se você pensar, as crianças dentro do espectro autista, cada uma tem a sua especificidade, não são todas iguais, não é algo que você vai fazer uma pós para transtorno de espectro autista e vai sair de lá sabendo lidar com eles. Não! então **cada criança que você vai receber, você vai ter que estudar um pouquinho sobre ele**, [...] eu vejo que os professores têm medo, muito medo, até para questão de, às vezes, escolher as turmas [...] então eu acho extremamente importante [...]. (PEI9, grifos nossos).*

Ressalta-se, assim, que a Educação Especial deve estar presente na EI e que as instituições que têm alunos com deficiência/NEE matriculados devem ter o trabalho de profissionais especializados para “apoiar” o professor, tema da mais alta relevância, embora, provavelmente, tal direito não tem sido assegurado a essas crianças.

Conforme explicita Nunes (2015), “[...] a creche representaria um rico espaço de estimulação e prevenção de déficits, contribuindo para o desenvolvimento das crianças de forma satisfatória [...]” (Nunes, 2015, p. 127), pois o desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e motor deve ser desenvolvido. A autora expõe sobre a importância do trabalho que a EI faz para organizar as crianças (com deficiência/NEE ou não) e que, mesmo assim, ainda há municípios que não dispõem desse atendimento. A autora explicita que as

[...] condições ofertadas às crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação estão diretamente relacionadas com a capacidade técnica e profissional de uma rede de apoio à inclusão no sentido de planejar ações inclusivas, orientar e acompanhar todo o processo de acesso, permanência e aprendizagem deste público (Nunes, 2015, p. 128).

Desse modo, salienta-se a intencionalidade da prática pedagógica, de propostas que visem à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças, sendo a EI também o lugar de diversidade. Com isso, enfatiza-se o papel do professor como promotor desse desenvolvimento e da fundamental existência do trabalho colaborativo de todos que atuam com a criança que necessita do AEE, juntamente com o uso preciso do espaço, do tempo e dos recursos disponíveis, para superação do enfoque assistencialista dado à EI e à Educação Especial ao longo da história (Amop, 2020).

Campos (2018) salienta que, apesar de a EI ser o período propício para iniciar a inclusão escolar, para potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento, seja das crianças com deficiência ou não, ainda são vivenciados grandes desafios. Um deles é o de que os professores tenham subsídios para conseguir fazer as mediações indispensáveis para que as crianças com deficiência participem ativamente e tenham progressos em seu desenvolvimento, com o atendimento de suas especificidades. A autora explana que os alunos estão integrados ao sistema de ensino, porém, é necessário efetivar a inclusão

Para que a Educação Infantil se estruture nos alicerces considerados inclusivos, alguns pontos merecem destaque na construção dessa estrutura: aceitação, acolhimento, respeito às especificidades de cada aluno, eliminação de posturas discriminatórias e de exclusão dentro da própria escola, visto que muitas vezes, em vários momentos da rotina da escola, existe uma pseudoinserção, o aluno está incluído, ocupa um espaço da sala, mas ao mesmo tempo não vivencia, não participa e não é estimulado a interagir nas atividades, com os adultos e com seus pares (Campos, 2018, p. 180).

Pensar a EI como potencializadora do desenvolvimento é fundamental e premente, se o objetivo for pensar uma educação que possibilite o desenvolvimento de todos em suas máximas potencialidades humanas. Assim, requer-se a garantia de ampliação dessas redes pedagógicas e colaborativas, para que o prejuízo, ou o defeito apresentado pelas crianças, não se torne ainda maior. A forma precária desse atendimento na EI, principalmente para as crianças que mais necessitam, traz prejuízos ao desenvolvimento das crianças com deficiência/NEE.

É indispensável entender as dificuldades ou a deficiência/NEE, ou melhor, a diversidade de cada criança, todavia, o mais importante é buscar e identificar as suas possibilidades e potencialidades. Isso requer, contudo, embasamento científico para organizar o ensino, desde os bebês. Nessa direção, a próxima unidade de análise

propicia uma reflexão sobre o embasamento teórico que norteia a práxis pedagógica dos sujeitos da pesquisa.

5.1.3 Embasamento teórico da organização do ensino

O referencial teórico que norteia este trabalho é a THC cujos principais autores são Elkonin (1987a, 1987b), Vigotski (2000, 2001, 2019; 2021a, 2021b, 2021c, 2022), Leontiev (2004, 2010), Vigotski e Luria (2010) e Martins (2009, 2010, 2013). Segundo a THC, conhecer como o ser humano se desenvolve é essencial para a escolha da forma de lhe ensinar os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, cuja apropriação é fundamental para o desenvolvimento das FPS.

Embasados na concepção de que o ser humano se constitui por meio do social, compreende-se, também, que ele se forma na diversidade. Com isso, o conceito de deficiência, nesta pesquisa, é compreendido a partir dos estudos de Vigotski (2022) sobre o desenvolvimento humano, que visam a superar práticas hegemônicas que tentam padronizar as crianças ou patologizar e segregar aquelas ditas com deficiência/NEE. No que se refere a isso, Matos (2019) esclarece que

[...] é pelo acesso e vivência mediada da humanidade objetivada que uma riqueza material produzida se reproduz em novas ontogêneses superiores, ainda mais humanas. E, no caso da pessoa com deficiência, a formação do seu psiquismo segue a mesma direção, isto é, todos os órgãos (sensoriais e funções do cérebro) devem se tornar órgãos sociais, que suplantam na constituição orgânica inicial as características e funções sociais e culturais dadas (Matos, 2019, p. 113).

Do mesmo modo, Nascimento (2019) ressalta que a THC postula a necessidade “[...] de levar ao campo da Psicologia os fundamentos marxistas, e romper com a tradição que havia nessa área de conceber o indivíduo como um ser abstrato, desvinculado do seu contexto social e cultural” (Nascimento, 2019, p. 23). Nessa concepção, o homem depende das relações sociais para se desenvolver, além de produto é produtor de sua história, em um movimento dialético como sujeito histórico e social, que vai além do seu biológico, torna-se humanizado por meio das apropriações das elaborações humanas, produzidas em sociedade. Assim, “[...] não nega as características biológicas da deficiência, mas afirma que não são elas que definem o sujeito, e sim os tipos de interações sociais que ele vivencia” (Nascimento, 2019, p. 61).

Todos os municípios dos participantes da pesquisa apresentam em suas PPCs a THC como norteadora do processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, os participantes foram questionados se utilizavam os pressupostos dessa teoria, concepção voltada para o desenvolvimento das FPS em sua prática pedagógica. Todos responderam positivamente, mas com certa dificuldade. Os trechos a seguir, retirados das transcrições das entrevistas, ilustram as respostas dos professores:

*Eu acho que sim, talvez não da forma ali como dita, mas, a gente vai trabalhar, o pressuposto filosófico, toda história da criança, todo um resgate, **você vai trabalhar as funções psicológicas superiores, memória, atenção, concentração, emoção, afetividade**. Você vai pensar na questão histórica da criança, você vai pensar na questão psicológica que envolve o pressuposto psicológico, como que está essa relação. [...]. **É um olhar histórico**, e da aprendizagem, por completo (PEI9, grifos nossos).*

*Na verdade, nós tentamos trabalhar diariamente. **As formações que nós temos são constantes**, normalmente a cada dois, três meses nós temos formação sobre isso, porque é o que estamos seguindo, a partir da Lígia Márcia Martins. Então, a gente trabalha constantemente com essa teoria (PEI3, grifos nossos).*

*Estou estudando sobre esses pressupostos, eu vou tentando usá-los. Eu tento colocar sobre **os aspectos da cultura, da criança, da sociedade lá fora** (PEI6, grifos nossos).*

*Eu acho essa teoria, **bastante complexa**. Já está englobado no nosso planejamento. O que a gente tem mais dificuldade que eu vejo às vezes é **pôr em prática**. Às vezes a gente pode dominar o conteúdo e saber o objetivo que a gente vai trabalhar, mas às vezes tem dificuldades nos encaminhamentos metodológicos, justamente não ter aquele contato **relacionando teoria com prática** (PEI12, grifos nossos).*

A problemática da relação entre teoria e prática é algo bastante discutido no campo das pesquisas educacionais, principalmente no que se refere às tentativas de esvaziamento de conteúdo dos cursos de licenciatura e da formação continuada para formação de professores (Malanchen; Santos, 2020). No entanto, frisa-se que sem fundamentação teórica não é possível a organização de uma prática educativa de qualidade. A relação entre teoria e prática pode ser sintetizada em uma palavra: práxis. Cressoni (2011), fundamentado em Lukács, afirma:

[...] o conceito de práxis, na medida em que concebe a relação ser-consciência enquanto historicidade, permite não somente compreender a atuação sobre o objeto real, mas ao mesmo tempo

permite determinar que sujeito é este, apreendido segundo uma lógica da transformação do conteúdo do real (Cressoni, 2011, p. 200).

Assim, o sujeito que atua sobre o objeto real, que age sobre ele, desenvolve a capacidade de compreender as relações sociais, o processo de tomada de consciência da realidade. Saviani (2013) pontua que “[...] quanto mais adequado for o nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios de que dispomos para agir sobre ela” (Saviani, 2013, p. 52).

Nesse sentido, práxis é o diálogo que deve existir entre teoria e prática, sendo um movimento dialético que permite a reflexão sobre a ação, sobre a realidade, ou seja, não é um movimento linear, um manual de instruções. O conceito de práxis permite decifrar a complexidade que existe entre teoria e prática. É necessário ter consciência de que essa não é uma relação simplista, isso porque a teoria não pode simplesmente ser aplicada na prática. A teoria é composta por conceitos gerais e abstratos que se tornam ferramentas do pensamento e orientam diante das diferentes situações.

Alguns dos professores pesquisados relatam dificuldades ao articular a teoria e a prática pedagógica, por não compreenderem os conceitos propostos a ponto de esses se tornarem ferramentas internalizadas do pensamento, para analisar e enfrentar as diferentes situações, que são únicas e que dependem de cada contexto, de cada realidade, de cada profissional. No entanto, é necessário compreender a teoria como instrumento que potencializa a ação e medeia a prática, que, no âmbito pedagógico, são inseparáveis.

Sobre isso, Lazaretti (2022) ressalta que “É fundamental defender uma didática que tenha clareza dos princípios como orientadores das ações de ensino, não perdendo de vista a especificidade do trabalho educativo na educação infantil” (Lazaretti, 2022, p. 722). É possível acrescentar que não se pode perder de vista o trabalho educativo nesse nível de ensino, especialmente quando se trata de crianças com deficiência/NEE, de 0 a 3 anos e que apresentam determinadas especificidades que as diferenciam, em alguns aspectos, das demais da sala de aula.

A teoria, por meio dos seus pressupostos, permite a consciência sobre a prática, sobre *o que*, *o porquê*, *o como* e *o para que* se está fazendo ou “realizando aquela determinada atividade, aquela ação”. A teoria permite compreender, por exemplo, que determinadas atividades estão atreladas diretamente ao currículo escolar.

Um grupo de professores, de um mesmo município, mesmo respondendo que utilizava a THC como norteadora de seu trabalho educativo expôs, na entrevista, conceitos que divergem dos ensinamentos e bases dessa teoria, por exemplo, o uso de projetos que acabam por não fazer a complexificação dos conteúdos. Esse grupo de docentes citou autores como Piaget e Wallon, que partem de concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano divergentes dos princípios e dos fundamentos da THC:

*A gente até foi lá **pesquisar o que eram os pressupostos**, a gente entendeu pelo lado de que quando a gente faz os nossos projetos, a gente sempre coloca uma fundamentação teórica, se baseia em alguns autores. Então a gente procura questões relacionadas ao desenvolvimento infantil, Vigotski, Piaget, Wallon, nesse sentido (PEI1, grifos nossos).*

*Tenho conhecimento dos pressupostos. Apesar de que quando a gente entra na sala de aula, a gente não encontra Vigotski lá. Leva um susto. **A gente esquece tudo o que a gente aprendeu no magistério, na pedagogia. [...] Quando a gente faz o projeto, nós temos que fazer a fundamentação teórica.** Aí a gente sempre vai buscar esses pensadores. Escrever **as teorias** que estão baseando o nosso projeto. **Mas é muito bonito no papel, conseguir colocar em prática, às vezes, é um pouco mais complicado** (PEI4, grifos nossos).*

Assim, quando nós vamos montar os nossos projetos, a gente tem que sempre basear eles em referência aos teóricos, em alguns autores. Então, Vigotski, Wallon, Piaget que são os pensadores da educação infantil estão sempre presentes. Daí nisso, a gente monta a justificativa, o porquê que a gente vai trabalhar esse projeto, e baseado nos autores que cabem a esse tema (PEI7).

Durante as entrevistas, uma reflexão chamou a atenção, quando as professoras PEI2 e PEI5 refletem sobre a sua práxis, evidenciando utilizar o conhecimento sobre a periodização do desenvolvimento psíquico para a organização do trabalho pedagógico:

*[...] Uso como princípio da THC, principalmente o que se refere a **periodização do desenvolvimento da criança**. Porque, por exemplo, eu não posso chegar lá no Berçário para dar uma aula como se eu estivesse dando para um infantil de 4, porque é diferente, o retorno vai ser diferente, a fala, eles vão interagir comigo de forma diferente. Então, assim, a gente tem que levar em conta essa periodização; partir do que a criança sabe e ir além (PEI2, grifos nossos).*

Eu acho que tem que levar em conta a periodização do desenvolvimento da criança para organizar o trabalho pedagógico. (PEI5, grifos nossos).

Para a organização do trabalho pedagógico para as crianças com ou sem deficiência/NEE, é fundamental a compreensão científica sobre a periodização do desenvolvimento psíquico pautado na THC, haja vista que é entendendo como o ser humano desenvolve o seu psiquismo que será possível construir e buscar formas de como ensinar-lhes os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos. Sobre o ensino desde os bebês e o ensino na EI, Hai (2018) considera que

Ensinar para crianças pequenas é encantá-las com o mundo. Aprender é o encantamento da descoberta, do compreender, do conseguir fazer, do imitar, do reproduzir, do produzir com suas próprias mãozinhas. Encantar e encantar-se com o mundo, com o conhecimento, aprendendo a relacionar-se com o outro são os caminhos para a criança constituir-se no indivíduo único que será. Mas, para entendermos esse processo de encantamento, precisamos compreender como as crianças se desenvolvem, como elas aprendem e como podemos ensiná-las (Hai, 2018, p. 100).

Martins (2013), por meio dos ensinamentos sobre a tríade “conteúdo-forma-destinatário”, explica que a tarefa da docência deve estar pautada nessa organização: conhecer “quem é a criança” e como ela se desenvolve, “o que se quer ensinar” (os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos) e o “como ensinar”, que são as formas e os meios de ensinar. Esses três aspectos estão interligados e devem ser pensados considerando as condições concretas do trabalho e da intencionalidade que os orienta, pois “[...] nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam podem, de fato, orientar o trabalho pedagógico” (Martins, 2013, p. 297).

Vigotski (2021c), sobre o problema do desenvolvimento cultural da criança, descreve que “[...] no seu processo de desenvolvimento, a criança assimila não apenas o conteúdo de sua experiência cultural como também os meios e as formas de comportamento cultural, os modos de pensamento cultural” (Vigotski, 2021c, p. 75). O autor explica todo o desenvolvimento considerando leis e regularidades, elencando duas linhas principais. Uma se refere aos processos orgânicos e biológicos, e a outra é o “[...] aperfeiçoamento cultural de funções psicológicas, de elaboração de novas formas de pensamento, de domínio dos meios culturais de comportamento” (Vigotski, 2021c, p. 75). Sobre isso, Matos (2019) explica que

[...] fica evidente que as leis que regulam o curso da história humana e que regem o desenvolvimento material e não material de uma sociedade são as fontes que explicam a personalidade e o comportamento da pessoa com ou sem deficiência. A contradição presente no processo educacional de uma e outra, que por algum motivo não consegue aprender, pode ter sua explicação muito mais relacionada à forma como a EE [Educação Especial] vem se constituindo historicamente do que na capacidade individual da pessoa (Matos, 2019, p.130).

Soeira (2015) salienta a necessidade de formação continuada constante para os professores, pois, nos relatos sobre o cotidiano profissional, o planejamento e as ações ocorrem mais no âmbito prático do que pautado no conhecimento teórico. Com isso, é necessária a organização de práticas pedagógicas e de ações em conjunto, com o intuito da busca pelo desenvolvimento das crianças. Para finalizar, é imperativo dar ênfase ao relato de uma das coordenadoras:

*As pessoas ainda pedem nos cursos práticas, sem entender que eu **só vou ter uma boa prática a partir do momento que eu tenho domínio da teoria.** Eu preciso ter essa teoria para conseguir desenvolver atividades adequadas com as crianças visando à humanização (CEI1, grifos nossos).*

A formação teórica do professor, inicial ou contínua, deve primar pelo rigor dos conceitos teóricos e metodológicos, visando-se a alcançar níveis de compreensão cada vez mais complexos que auxiliem no domínio dos conceitos e nas relações necessárias que resultem

[...] em práticas pedagógicas mais consistentes que auxiliem na transposição da síncrese à síntese, do abstrato ao concreto pensado, na superação dos saberes em nível de senso comum, alcançando os patamares da elaboração conceitual sustentado por um domínio consistente (Amop, 2020, p. 75).

Com isso, conclui-se dessa unidade de análise que ainda há uma fragilização do conhecimento e da importância de se ter uma fundamentação teórica que oriente o trabalho educativo.

Para além dos aspectos teóricos, os metodológicos são essenciais, como é o tema da próxima unidade.

5.1.4 Fundamentos metodológicos da organização do trabalho pedagógico para as crianças com deficiência/NEE

Para o estudo da quarta unidade de análise – Fundamentos metodológicos da organização do trabalho pedagógico para as crianças com deficiência/NEE –, foram utilizadas questões do roteiro de entrevista com os professores sobre como é realizada a organização do trabalho com as crianças com deficiência/NEE nas turmas da etapa creche da EI.

Sublinha-se a importância de um trabalho de qualidade em todas as etapas e modalidades de ensino, sendo, para isso, necessária a compreensão de que o desenvolvimento humano é diverso, que há inúmeras formas e maneiras de existir. Logo, não é possível pensar uma escola homogênea, em que todos agem e se desenvolvem da mesma forma.

A THC concebe a pessoa com deficiência/NEE, ou com atraso no desenvolvimento, como alguém com possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, há que se ter consciência de que todas as crianças – inclusive aquelas que apresentam deficiência ou atraso no desenvolvimento – necessitam de relações sociais muito qualificadas para se humanizar, e isso só se torna possível por meio da interação social e da comunicação e envolvimento com a cultura, de forma a possibilitar seu desenvolvimento global. A esse respeito, Iacono (2019) esclarece que

Aprender, em uma concepção histórico-cultural, é adquirir, é apropriar-se, é tomar para si a herança cultural que foi historicamente produzida pelo homem, e a principal característica do processo dessa apropriação ou aquisição é criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas (Iacono, 2019, p. 192).

É preciso que o professor, com a clareza das contradições que permeiam a sociedade formatada pelo modo de produção capitalista, desenvolva um trabalho pedagógico em que todos tenham condições de aprender e se desenvolver, afinal, o ensino deve ser para todos e para cada um, de acordo com as suas individualidades. Nesse sentido, Iacono (2019) argumenta que,

Embora as deficiências de qualquer natureza, físicas, mentais ou sensoriais produzam, inevitavelmente, consequências mais ou menos intensas, em termos de comprometimentos, não se pode ignorar que o grau e a extensão dessas consequências também são determinados

pelas condições econômicas, sociais e culturais da família e do meio no qual a criança está inserida (Iacono, 2019, p. 194).

Desse modo, compreender como o ser humano aprende e se desenvolve é primordial para guiar a atividade do professor, de modo que as formas de ensinar os conteúdos historicamente acumulados pela humanidade sejam organizadas de maneira intencional, conforme o período do desenvolvimento em que a criança se encontra, juntamente com a organização dos tempos e dos espaços. Para Martins (2009), os conteúdos são “[...] mediações histórico-sociais pelas quais os indivíduos ampliam suas possibilidades de controle sobre si mesmos e o mundo, ao desenvolverem funções especificamente humanas” (Martins, 2009, p. 94). Isso é válido para qualquer ação planejada de ensino, seja para crianças com deficiência/NEE ou não, pois os conteúdos científicos, filosóficos e artísticos devem ser ensinados a todos; o que pode divergir, por vezes, seria uma mediação diferente do professor para ensinar a criança dependendo de suas especificidades.

Diante do exposto, os trechos a seguir, retirados das transcrições das entrevistas, explanam as respostas dos professores sobre a realização do trabalho pedagógico com as crianças com deficiência/NEE nas turmas da etapa creche da EI:

*Seguimos o **mesmo planejamento para todos**. [...] A gente segue a atividade do dia, só que sempre **tendo um olhar especial para essa criança**. (PEI1, grifos nossos).*

*Nós trabalhamos com uma sequência didática, pela importância de se trabalhar conteúdo para o desenvolvimento das crianças, aqui nós não estamos só para trocar, para cuidar, como o assistencialismo, que nós trabalhávamos há uns anos atrás. Então, nós percebemos que **o ensino de conteúdos científicos, é o que faz com que a criança aprenda**, porque se fosse para ensinar qualquer coisa, então ficaria em casa. Então aqui, nós ensinarmos conteúdos científicos, é o que faz parte da educação infantil, **nós somos uma escola**, nós não somos mais só o cuidar. Após formação com a Lígia Márcia Martins, a gente percebeu que a **sequência didática** é uma forma de ensinar os conteúdos, que facilita muito. [...]. A importância do conteúdo mesmo em si, não somente algo aleatório, para nós mudar isso foi difícil porque qualquer mudança é difícil, é igual a questão da inclusão, tudo que é novo é muito difícil, por isso que a inclusão é algo tão difícil, ainda **temos muitas barreiras** (PEI 3, grifos nossos).*

A EI, principalmente, na etapa que atende às crianças de 0 a 3 anos, sofre com os resquícios históricos de uma época marcada pelos valores assistenciais que pautaram o trabalho na etapa creche. Há um esforço dos profissionais e dos pesquisadores para provar que nesse espaço não há lugar para o espontaneísmo,

para visões naturalistas ou biológicas do desenvolvimento, onde deve-se esperar o “amadurecimento” ou o “florescer” dos jardins, mas é um espaço de trabalho pedagógico intencional, que objetiva a humanização dos sujeitos, desde a mais tenra idade e que se busca, com isso, o desenvolvimento integral da criança. Arce e Martins (2009) explicitam que,

[...] a escola, independentemente da idade daqueles que atende, é um espaço privilegiado e ímpar para a promoção das apropriações por todos os indivíduos, do patrimônio cultural historicamente produzido pelos homens, posto que, nos limites lamentavelmente impostos por uma sociedade de classes, não foi distribuído de maneira equitativa e justa entre seus produtores (Arce; Martins, 2009, p. 16).

Borges (2016), sobre a ação pedagógica para as crianças público da Educação Especial na etapa creche, constatou que os professores percebem a necessidade de proporcionar um trabalho pedagógico que vise ao desenvolvimento dessas crianças, contudo, o cuidar ainda é predominante na prática, além de evidenciarem que a inclusão é algo novo e que há dificuldades quanto às condições humanas, materiais e estruturais. A autora ressalta a necessidade de uma análise do trabalho pedagógico, intencional, planejado e sistematizado, com vistas ao desenvolvimento da criança com ou sem deficiência/NEE. A seguir, PEI4 relata aspectos sobre as dificuldades encontradas em sua turma de EI:

***As crianças com necessidades especiais** seguem o projeto que é realizado para todos. [...] Como na educação infantil as crianças estão por lá, uns vão fazendo atividade, outros vão brincando, porque nós **temos sempre muita criança** (a gente tem 20 crianças e ainda dá pra colocar até mais acho que chega até 21, 22, a nossa sala é ampla, então eles sempre conseguem colocar mais um). E com uma criança especial no meio, a gente não consegue ter aquele olhar muito pra essa criança, porque você está o tempo inteiro administrando tudo, mas eu sempre os convido a participar. Mas geralmente **gera uma certa ansiedade**, eu fico pensando, será que nós estamos conseguindo dar algum ensino, ensinando alguma coisa? Porque sempre parece que ele vive no mundinho dele (PEI4, grifos nossos).*

O relato de PEI 4 enfatiza aspectos como o excesso de alunos nas salas de EI e as necessidades diversas que existem, principalmente quando há alunos com deficiência/NEE incluídos na sala de aula.

No que se refere ao acesso das crianças às unidades escolares, pode-se afirmar que a CF foi a primeira legislação que colocou as crianças pequenas, de 0 a

6 anos, como sujeitos de direitos e assegurou às famílias o direito de atendimento em creches e pré-escolas. O art. 7º do capítulo XXV define que, entre os direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, está a “[...] assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas” (Brasil, 1988). Todavia, mesmo que a primeira das metas do PNE, promulgado por meio da Lei nº 13.005/2014, fosse garantir, até 2016, a universalização da pré-escola (para as crianças de 4 e 5 anos e a ampliação da oferta da EI em creches para atender, até 2024, 50% da demanda), constata-se que esse direito, ainda não está tão assegurado como deveria.

Após 34 anos da promulgação da CF, a busca das famílias por vagas em creches ainda é, em 2022, um fator de luta. O Supremo Tribunal Federal (STF), no mês de setembro de 2022, decidiu que é dever do Estado garantir esse direito, após um município do estado de Santa Catarina contestar uma decisão judicial que impôs que a administração deveria assegurar vaga para uma criança. Assim, o STF decidiu que

[...] o dever constitucional do Estado de assegurar o atendimento em creche e pré-escola às crianças de até 5 anos de idade é de aplicação direta e imediata, sem a necessidade de regulamentação pelo Congresso Nacional. Por unanimidade, o colegiado também estabeleceu que a oferta de vagas para a educação básica pode ser reivindicada na Justiça por meio de ações individuais (Brasil, 2022).

Tal direito, segundo o STF, deve ser assegurado a quase 29 mil processos que tratam do mesmo assunto e estavam no aguardo dessa decisão. O Paraná, de acordo com a Defensoria Pública do Paraná (DPE-PR), “[...] só entre 2019 e 2022, [...] ajuizou mais de mil ações reivindicando vagas em creches em diferentes municípios do estado, de acordo com dados divulgados pela Coordenadoria de Planejamento da instituição” (Paraná, 2022). Outro ponto fundamental é de que esse direito não atende somente à criança, mas também à mãe ou ao pai trabalhador, principalmente às mulheres/mães que enfrentam dificuldades no mundo do trabalho devido à maternidade. No entanto, não basta apenas ter vagas e não ter qualidade no trabalho de atendimento às crianças, pois “[...] acesso e qualidade são duas faces da mesma educação infantil. Acesso sem qualidade de nada serve; em vez disso, pode ser prejudicial” (Brasil, 2020, p. 60); quando apenas poucos desses atendimentos têm qualidade, a desigualdade social só piora.

Campos (2018) esclarece que, quando se trata da EI e, principalmente, as crianças que são o público da Educação Especial, na maioria das vezes, as matrículas acontecem, mas nenhum suporte é dado ao professor, seja teoricamente ou até mesmo na prática. Esses profissionais investigados pela pesquisadora relatam o grande número de alunos matriculados por turmas, falta de professores de apoio, falta de SRM para a especificidade da Educação Infantil, e falta de formação continuada (Campos, 2018). A autora elucida que muito das políticas públicas ainda não se reverberam na realidade concreta, no entanto, essas são dificuldades encontradas também em outras etapas de ensino. A esse respeito, Miranda (2020) ressalta que

As necessidades se apresentam quando as crianças chegam, e juntos: familiares, professores e demais profissionais da educação, [...] precisam planejar e executar as estratégias que derrubem as barreiras e permitam, de fato, o acesso e a inclusão de todas as pessoas, na educação, na sociedade, na vida (Miranda, 2020, p. 158).

Além disso, quanto ao olhar dos profissionais que atendem às crianças das unidades de ensino que fizeram parte de sua pesquisa, Oliveira (2014) destaca que esses necessitam de apoio e de compreensão sobre as especificidades das crianças atendidas, para que tenham segurança em realizar o seu ofício e as condições dignas de trabalho. A pesquisadora também aponta para a necessidade da articulação real dos serviços de saúde, de educação, de assistência social e legal para a criança que necessita de atendimentos especiais. A autora destaca ações práticas para a contribuição na inclusão da criança de 0 a 3 anos: a diminuição da quantidade de alunos do ensino comum; o trabalho colaborativo entre o professor do ensino comum e o da Educação Especial, para reflexões e trocas sobre sua prática docente; o aprimoramento do conhecimento sobre o desenvolvimento da criança; a garantia de formação continuada de qualidade; e outras (Oliveira, 2014).

Da mesma forma, Campos (2018), defende o papel do professor como o mediador do processo de ensino e aprendizagem. Apesar de a criança aprender com seus pares, o professor deve permitir que o aluno com deficiência vivencie, juntamente com as outras crianças, momentos de significação para o seu desenvolvimento. “Acredita-se que, diante da criança com deficiência intelectual, assim como de qualquer criança, as possibilidades não estão predeterminadas. E isso requer ações pedagógicas adequadas e que atendam às especificidades de cada aluno” (Campos, 2018, p. 182). As ações na EI, dessa forma, devem sempre ter intencionalidade para

que a criança perceba a necessidade e o motivo para realizá-las. Campos (2018) ressalta que “O caminho da inclusão é uma estrada longa [...]” (Campos, 2018, p. 182), mas que, apesar de todas as dificuldades e da lentidão nos passos, não está parada, pois várias ações constatadas reiteram que a inclusão, de alguma forma, está acontecendo. Isso fica evidenciado na fala da professora PEI5:

*O trabalho é o mesmo, eles participam das atividades da mesma forma, não se muda o planejamento, essa é minha realidade, mas por exemplo, hoje eu estou fazendo essa entrevista com você e amanhã entre um outro aluno que precise. Então assim, o **que nós conseguimos fazer de recurso para atender esse aluno, que cabe a nós aqui na instituição, fazemos**. O que nós não conseguimos fazer, a gente passa ali para o setor de educação especial, para eles estarem nos atendendo e nos apoiando também no que precisa, nos materiais adaptados que a gente fala (PEI5, grifos nossos).*

Diniz (2016) afirma que o ambiente da EI deve ter uma riqueza de estímulos e proporcionar, principalmente, a convivência da criança com deficiência/NEE com as demais e com os adultos que fazem a mediação do ensino, que não a própria família. E quando se trata de crianças com deficiência ou transtornos, isso deve ser ampliado, possibilitando a aprendizagem e desenvolvimento para todos, tendo como princípio uma educação que inclua todas as crianças. Diante do exposto, os relatos a seguir evidenciam a organização do trabalho pedagógico de alguns participantes da pesquisa:

*As **atividades a gente tenta adaptar**, por exemplo, eu faço arte do movimento ou então contação de história, quando vou fazer uma brincadeira, uma dinâmica, tentamos convidar primeiro a criança a participar, porque às vezes ela tem uma certa resistência, depois que esse convite é aceito, alguma professora normalmente fica mais com essas crianças, mais ao redor dela, para ir incentivando, ou se ela for fazer uma roda, ou para ela ir participando da história (PEI7, grifos nossos).*

*O trabalho é o mesmo. Da mesma forma que a gente trabalha com os outros, a gente trabalha com aquela criança que tem a necessidade especial. **Se houver necessidade** da PAPI⁴⁴, ela está ali para auxiliar (PEI8, grifos nossos).*

Eu trabalho da mesma forma que eu trabalho com todas as crianças, mas com ação, reflexão, ação. A gente costuma fazer aqui no CMEI

⁴⁴ Cada sistema ou rede de ensino tem uma denominação específica para o professor de apoio ou de AEE, neste caso, PAPI é a sigla de Professor de Apoio Pedagógico à Inclusão.

*grupos pequenos para fazer atividade. A gente divide o grupo, nós somos em duas professoras. Então aí a gente acaba conseguindo fazer uma avaliação melhor, se a criança compreendeu ou não aquilo que foi trabalhado. [...]. Se perceber que a criança tem uma certa dificuldade, procuramos **diminuir o grau de dificuldade**, o nível, então assim, o que é esperado para se trabalhar com a criança de três anos? Esse é o objetivo para trabalhar com ela. Percebeu que não alcançou, **voltamos** (PEI9, grifos nossos).*

Vigotski (2022) postula as possibilidades de desenvolvimento humano a partir do ensino e das relações que são proporcionadas à criança. Nesse sentido, Almeida Junior (2018) explana que as atitudes inclusivas devem iniciar na EI, pois, por meio da interação com o outro, haverá a potencialização máxima do desenvolvimento da criança, sendo que o trabalho pedagógico deve possibilitar alternativas “[...] para que ela viva a experiência de compreender o mundo, sob múltiplos olhares e sentidos, por meio da construção da relação existente entre a razão e a emoção, bem como da expressão verbal e corporal” (Almeida Junior, 2018, p. 74), além de práticas que promovam conhecimentos historicamente acumulados por meio da cultura, da arte, da ciência e da tecnologia, ou seja, de um desenvolvimento humano em sua integralidade, que contribua para a constituição da identidade dessa criança.

Almeida Junior (2018) também ressaltou que, no que se refere à criança com deficiência, “[...] o que se espera não é o reforço da deficiência, mas sim, uma proposta de educação infantil que esteja centrada nas potencialidades apresentadas por essas crianças” (Almeida Junior, 2018, p. 61), fomentando, assim, o desenvolvimento de todos, sem distinção. Portanto, as atitudes inclusivas devem iniciar desde a EI.

A fala das professoras a seguir, exemplificam a importância de um trabalho organizado com vistas ao desenvolvimento de todos os alunos, mas também com um olhar para as especificidades de cada um:

*Dentro dos meus atendimentos, eu procuro trabalhar **todos os conteúdos do currículo**, todos os conteúdos do meu planejamento com jogos, com brincadeiras, as crianças tem esse direito (PEI10, grifos nossos).*

*Eu gosto sempre de **conhecer a turma**, a realidade do aluno, as dificuldades dele e trabalhar em cima disso e desenvolver os encaminhamentos dessa forma. Eu não tenho planejamento só de educação especial. [...] (PEI12, grifos nossos).*

Uma aluna que possui deficiência auditiva, apesar de ela ter as limitações auditivas, ela é uma criança muito inteligente, ela tem uma percepção visual assim, dela ver a gente fazer ou o outro colequinha

*fazer, ela faz. E ela sempre é a primeira a terminar a atividade. Então tipo assim, com ela eu não preciso usar um recurso individualizado. E ela cada dia se desenvolve mais, é gratificante também, porque você vê os avanços dela, ela consegue realizar as atividades sem nenhuma dificuldade. **Eu tenho a sensação de que ela tem uma percepção visual muito aguçada** (PEI12, grifos nossos).*

A professora PEI12 traz para a discussão, com base no exemplo de sua aluna com deficiência auditiva, o conceito de compensação ensinado por Vigotski (2022), de que “O sentimento ou a consciência da deficiência que surge no indivíduo por causa do defeito é a valoração de sua posição social e converte-se na principal força motriz do desenvolvimento psíquico” (Vigotski, 2022, p. 71) e são determinados pela cultura e pelo meio social. Por meio da compensação, minimiza-se o desenvolvimento das dificuldades que a deficiência impõe à pessoa, e viabiliza-se a possibilidade de se focalizar menos no defeito e mais na superação das dificuldades, isto é, no desenvolvimento potencialidades das crianças.

Ainda sobre a forma de organizar o ensino, o relato a seguir, da coordenadora CEI4, assim como o das professoras de modo geral, fomentaram a reflexão sobre as adaptações e flexibilizações curriculares, ao descreverem que utilizam os mesmos conteúdos do Plano de Trabalho Docente (PTD) para todos os alunos, mas, quando necessário, modificam a forma (a metodologia ou o como ensinar) para que todos tenham possibilidades de aprendizagem:

*Nós temos buscado não fazer a formação só com os professores que tenham criança PCD nas salas, **nós fazemos para todos**, nós contemplamos todos os professores, independente deles terem (inclusos) ou não. [...] Eles recebem as formações relacionadas à educação infantil mesmo e relacionadas também à educação especial. Nesse primeiro semestre fomos nós, da equipe da educação especial que fizemos a formação, foi bem específico, [...], foi trabalhado exemplos de **adaptações e flexibilizações** com base nos saberes e conhecimentos que estão dentro do PTD, como poderia ser realizada uma adaptação e flexibilização para aquela criança. Então **a gente tenta levar esse conhecimento de uma forma concreta para que eles compreendam**. Quando o professor compreende que isso é possível, diminui a ansiedade dele também (CEI4, grifos nossos).*

*Não tem conteúdo diferenciado, é o mesmo. Então, a gente trabalha o mesmo conteúdo, **porém adapta para aquela criança de forma diferente. É uma adaptação na forma. E não tem um planejamento separado porque a criança com deficiência, ela tem direito aos mesmos conteúdos** (PEI2, grifos nossos).*

Para que a inclusão tenha possibilidades de se efetivar, todas as crianças, dentro de sua diversidade, devem ser reconhecidas como parte do coletivo da unidade escolar. Isso significa que elas têm o direito de aprender todos os conteúdos e participar de toda a organização do ensino realizada pelo professor, respeitando-se às suas especificidades. Sobre isso, a LDB nº 9.394/96, no art. 59, incisos I e II, dispõe que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; [...] (Brasil, 1996).

No entanto, para que isso se efetive na prática, é necessário que cada criança seja vista conforme as suas especificidades, para que assim sejam garantidos a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento, por meio da organização do ensino, mas a sem excluir das possibilidades de mostrar seu conhecimento. Os CMEIs, ou qualquer unidade de ensino que trabalhe com a EI, precisam organizar mediações adequadas que respeitem a diversidade, para que todos possam ter suas FPS desenvolvidas. A PPC da AMOP (2020) esclarece que

O processo de adaptação/diferenciação curricular não pode ser entendido como uma mera modificação ou acréscimo de atividades complementares na estrutura curricular, pois há aprendizagens imprescindíveis a todos os alunos, das quais não se pode abrir mão. **Há saberes que são essenciais como base para outras aprendizagens e que devem ser mantidos, como garantia de igualdade de oportunidades de acesso a outras informações, portanto fundamentais para a construção do conhecimento.** Se o que se busca é a igualdade de oportunidades, é preciso aumentar a qualidade da educação oferecida e não diminuí-la (Amop, 2020, p. 139, grifos no original).

Assim sendo, as modificações curriculares são estratégias que devem favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, por meio do ensino, mas não se trata de qualquer ensino, e sim aquele que busca novos conhecimentos, que trabalha na ZDI. “Adaptar o currículo não significa reduzi-lo ou simplificá-lo, mas sim torná-lo acessível” (Amop, 2020, p. 139).

Não se pode perder de vista que o desenvolvimento da criança é o que se busca, logo, deve-se ter a compreensão de que todos têm possibilidades de aprender e que a criança com NEE precisa de mais recursos, mais ferramentas, mais ensino, mais significação em detrimento do reducionismo, do empobrecimento das atividades. Paoli e Machado (2021) relatam que, por vezes, “Fornece-se, exige-se e espera-se o mínimo; conformando-se e conformando que, apenas por socializarem na escola, já estão no lucro, mas a socialização pode ser feita em qualquer lugar, este não é o único papel da escola” (Paoli; Machado, p. 4). Lazaretti (2022) explica que “[...] ensinar à criança o que ela já sabe ou ensinar algo que não esteja ao alcance de sua compreensão não promove aprendizagem e não provoca desenvolvimento” (Lazaretti, 2022, p. 727).

Nesse sentido, quando essa reorganização se fizer necessária, é importante que, por meio do trabalho colaborativo, seja organizado um Plano de Atendimento Individualizado (PAI) para cada aluno (Amop, 2020). Reitera-se que o trabalho da Educação Especial é uma ferramenta para potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento, e não meramente diminuir ou simplificar o currículo, muito menos o de proporcionar tarefas do que o aluno já sabe para que as repita inúmeras vezes de forma mecânica. A esse respeito, Paoli e Machado (2021) afirmam que “Estratégias que particularizam o ensino a ponto de segregar um estudante do grupo **aprofundam a exclusão**” (Paoli; Machado, 2022, p. 2, grifo nosso). As mesmas autoras enfatizam que “Entender a diversidade como força, oportuniza múltiplas estratégias diversificadas a todos e todas, atendendo a coletividade heterogênea, intrínseca a humanidade [...]” (Paoli; Machado, 2021, p. 2), e isso é imprescindível.

No entanto, um verdadeiro processo de inclusão não se resume adaptar, flexibilizar, reorganizar ou modificar o currículo, mas requer toda uma organização econômica, social e política diante das condições e da realidade concreta das pessoas. As reorganizações, contudo, só serão necessárias (desejáveis) quando seu objetivo final for as novas aprendizagens, a complexificação do psiquismo dessa criança em questão e a compensação de sua deficiência/NEE, jamais de forma a segregar ainda mais os diferentes, pois, como afirma Vigotski (1988), “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (Vigotski, 1998, p. 114). Com relação a tal aspecto, Paoli e Machado (2021) compreendem que

Para a inclusão é necessária uma revolução, uma evolução das ideias e do agir com o outro, no mercado, no parque, na vizinhança.

Especialmente na escola, espaço eminentemente de socialização, de confronto e diálogo, local que comporta ensinar novos valores e formas de pensar e se constituir humano. Também possui o papel fundamental de **organizar e intencionalizar seu currículo de forma a propiciar os conteúdos historicamente legados**. Assim, a inclusão escolar cuidadosa das singularidades oportuniza uma transformação social, a formação de novos homens e mulheres (Paoli; Machado, 2021, p. 7).

Miranda (2020) chama atenção para outro ponto fundamental, a questão da obrigatoriedade imposta aos professores, tanto o da turma do ensino comum como o do AEE, de realizarem as adaptações curriculares (com ou sem o trabalho colaborativo). A autora pondera que, possivelmente, quando adaptações são organizadas, a oportunidade de demonstrar o que se sabe poderia estar sendo tolhida da criança:

[...] se essas adaptações não são apropriadas a qualquer etapa, categoria ou modalidade, vale lembrar que se embasa na ideia de que alguém – a professora ou o professor da sala comum ou do AEE – **determinará as capacidades de cada criança e dirá o que cada um pode ou não aprender**. Sobretudo para um currículo vigotskiano, que acredita indelevelmente no potencial do ser humano, é uma contradição alguém dizer o que o outro é capaz ou não de aprender. **O que é necessário são as organizações de metodologias, espaços, tempos e materiais para que todos se apropriem do mesmo currículo, que é direito de todos** (Miranda, 2020, p.157, grifos nossos).

Em outras palavras, pode-se dizer que a organização do ensino (a ação dos professores) deve ser direcionada para todas as crianças, no sentido de “[...] organizar os espaços, tempos e materiais de modo que todas possam brincar em colaboração, considerando que a diversidade é uma característica humana” (Miranda, 2020, p.157). Assim, não está atrelada apenas àqueles com deficiência/NEE, uma vez que “Os bebês e crianças têm direito à convivência comum, a aprender e se desenvolver em espaços não domésticos, através das brincadeiras e interações” (Miranda, 2020, p. 158).

Em suma, constata-se o quão desafiador é o trabalho dos professores, sendo que, para isso, devem se apropriar de conhecimentos teóricos e metodológicos para sua ação mediadora de busca do desenvolvimento das crianças e das máximas apropriações humanas.

A seguir, a análise se concentra no atendimento oferecido na SEM na etapa creche da EI.

5.1.5 Atendimento da Sala de Recursos Multifuncionais na Educação Infantil (0 a 3 anos)

A quinta unidade de análise corresponde ao Atendimento da SRM na EI (0 a 3 anos). Uma das possibilidades de promover a aprendizagem e o desenvolvimento para as crianças com deficiência/NEE é o trabalho pedagógico desenvolvido na SRM para a EI, pois se trata de um espaço pedagógico organizado dentro da unidade de ensino comum, que tem os requisitos (organização dos espaços e tempos) necessários para a criança aprender e se desenvolver por meio das ações de ensino intencionais do professor de AEE.

A PNEEPEI (Brasil, 2008) define que a criança de 0 a 3 anos deve receber o AEE por meio da estimulação precoce, que tem como finalidade aperfeiçoar o processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança nessa faixa etária, com apoio dos serviços de saúde e de assistência social, podendo acontecer no período contrário ao que a criança estuda no próprio estabelecimento de ensino ou em CAEE, organizados especialmente para essa finalidade (Brasil, 2008, p. 12).

Segundo Barroco e Leonardo (2016), “[...] tem sido recorrente que crianças nascidas com deficiência possam ser atendidas em programas de educação precoce ou estimulação essencial. Nesses programas tenta-se favorecer que o bebê tenha experiências significativas que impactem o seu desenvolvimento” (Barroco; Leonardo, 2016, p. 327). Historicamente, esse trabalho tem sido realizado em escolas especializadas que atendem a essas crianças. No caso de algumas cidades da Região Oeste do Paraná, por exemplo, essas escolas especializadas têm como mantenedoras instituições como a APAE, no caso de alunos com DI e múltipla; a Associação Cascavelense de Amigos de Surdos (ACAS), no caso de alunos com deficiência auditiva/surdez, e a Associação de Portadores de Fissura Lábio Palatal de Cascavel (APOFILAB), que atende, no Centrinho, crianças com fissuras lábio palatais.

Nota-se que o termo estimulação precoce pode remeter a várias definições no meio educacional, sendo que algumas bibliografias utilizam os vocábulos estimulação essencial, intervenção precoce, educação precoce e outros. Em alguns momentos, a palavra “precoce” pode remeter à questão de antecipar a estimulação necessária, porém, o que se busca é o fato de que a mediação deve ser realizada no momento

preciso, adequado e necessário ao desenvolvimento da criança que precisa desse estímulo ou intervenção o mais cedo possível.

Desse modo, é imprescindível que essas dificuldades sejam identificadas o quanto antes para que, assim, possa-se atenuar, evitar, antecipar, compensar a deficiência que a criança possa apresentar, assim como as suas consequências. Perez-Ramos (1996) afirma que, “[...] quando tais programas são iniciados já na primeira infância, seus efeitos são mais intensos e duradouros do que aqueles implantados em crianças maiores, ainda que em idade pré-escolar” (Perez-Ramos, 1996, p. 21). No entanto, tais programas, muitas vezes, parecem focar o atendimento mais em um viés de desenvolvimento da área saúde e menos da área educacional.

A PNEEPEI preconiza ainda que, “[...] em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino” (Brasil, 2008, p. 12). Define-se nesse documento que o AEE na EI é destinado aos estudantes público da Educação Especial e/ou com Atraso Global do Desenvolvimento, matriculados na EI, seja em creches ou pré-escolas. O trabalho do AEE colabora/contribui com o ensino comum e o ensino comum com o AEE, e, de maneira recíproca, a criança é vista em sua totalidade. As crianças pequenas precisam de mediações que levem à formação de suas capacidades e aptidões, por meio do conhecimento do que está a sua volta e do mundo.

Tais disposições enfatizam a necessidade de um AEE para as crianças com deficiência/NEE da EI; a SRM constitui-se, nessa perspectiva, como um espaço de aprendizagem e desenvolvimento fundamental e determinante para essas crianças. Assim, no sentido de compreender a importância da SRM para as crianças com deficiência/NEE da EI, inclusive para as que estão na faixa etária de 0 a 3 anos, já existe, no Paraná, um documento que orienta e oferece subsídios para essa forma de trabalho, a fim de garantir e assegurar a oferta de AEE para essas crianças. Trata-se da Instrução nº 15/2018 SEED/SUED (Paraná, 2018), expedida pela SEED, a qual

Estabelece critérios para a oferta do Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais e Centro de Atendimento Educacional Especializado para estudantes da Educação Especial e/ou com Atraso Global do Desenvolvimento, matriculados na Educação Infantil das instituições de ensino vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino do Paraná (Paraná, 2018).

Em vista do exposto, os sujeitos da pesquisa foram indagados sobre o AEE a ser ofertado na SRM para a EI. No momento das entrevistas, dos sete municípios pesquisados, apenas um tem uma SRM para a EI e em outro essa SRM estava em processo de autorização de funcionamento. Os trechos a seguir, retirados das transcrições das entrevistas, demonstram a importância dada pelos profissionais se houvesse esse atendimento:

*No momento nós não temos. Mas, eu considero que seria muito importante, porque **o quanto antes a gente começar** a fazer esse movimento de **desenvolver as funções psicológicas superiores, mais a criança vai se desenvolver, vai aprender, vai desenvolver a autonomia**. Pois existiria um **plano de trabalho individualizado, respeitando as particularidades** de cada uma, as necessidades de cada um. No momento nós temos os projetos prontos da sala de recursos multifuncionais para a educação infantil. Nós estamos organizando e buscando recursos também, porque é outra sala que **não pode ser de qualquer jeito** (CEI1, grifos nossos).*

*Eu considero importante, porque **é uma fase que quanto mais estímulos você tiver, que a criança tiver, melhor será o desenvolvimento dela**. Então principalmente se nós conseguíssemos ter em cada unidade. O **professor ali do AEE, fazendo aquela troca com o professor da sala comum, com ensino regular, seria essencial** (CEI4, grifos nossos).*

*Olha, eu acho muito importante, porque quanto mais cedo a gente conseguir ajudar essa criança, estimular essa criança, mais resultados teremos. Teoricamente, **na sala de recursos multifuncionais, nós teremos recursos para identificar o que aquela criança precisa para aquela determinada dificuldade que ela tem**. Então, com isso, a gente vai conseguir estimular ela, proporcionando o que ela precisa para aquele momento, adaptando material, propondo ações. Também acho a itinerância vital, que é a proposição do atendimento educacional especializado, de ir até lá, **acompanhar a professora do ensino comum também**, propor nessa troca de experiência, para que o professor que está ali e não consegue ver uma possibilidade, o professor do AEE, consegue dar esse suporte (CEI6, grifos nossos).*

*Seria maravilhoso! Porque quanta coisa poderia desenvolver com eles com materiais diversificados. Se tivesse para a educação infantil, seria ótimo. E até se pudesse ter até uma profissional voltada para atendimento dessas crianças dentro da instituição também. **Porque essa profissional, ela poderia fazer esse trabalho também de não só de ficar nessa sala dela, mas de ir até a sala comum** (PEI1, grifos nossos).*

*Eu acho que é fundamental. [...] Eu acho que deveria ter no CMEI as salas com esse trabalho, porque eu acho que esse é o momento de ter um olhar para essa criança. Porque **dentro da sala com as nossas outras crianças às vezes você não consegue nem olhar aquela criança** (PEI4, grifos nossos).*

*Eu considero importante, penso que não vai ter tantos alunos, vai ser **um trabalho mais individualizado com ele**. Então, acho que ele vai desenvolver habilidades mais específicas, que às vezes nós, com um grande grupo não conseguimos desenvolver. **Eu não sabia da possibilidade dessa sala** (PEI7, grifos nossos).*

Seria muito interessante se a gente tivesse num CMEI, uma sala de recurso, com um professor específico. Que a gente trabalharia e entraria em acordos. Onde teria os profissionais que conseguiriam trabalhar e a gente podia, em conjunto, fazer um trabalho. Seria muito interessante (PEI11).

Pode-se afirmar que, quando o coletivo de profissionais da escola entende seu papel e busca conjuntamente pensar em ações concretas, isso interfere significativamente no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. Para isso, os professores devem estar fundamentados teoricamente sobre a prática de ensino e sobre como as crianças se desenvolvem dentro de suas especificidades, possibilitando, dessa forma, a inclusão. Se a SRM não for integrada na totalidade e vista apenas como um espaço externo à sala de aula comum, a escola não promoverá a inclusão.

A Instrução nº 15/2018 SEED/SUED (Paraná, 2018) estabelece que o AEE deve ser realizado por meio de cronograma, com matrícula de até 20 alunos, atendidos individualmente ou em grupos, sendo que, das 40 horas semanais, vinte horas são para o atendimento das crianças na SRM e as demais “[...] para trabalho colaborativo com profissionais do ensino comum da educação infantil, familiares e especialistas; elaboração de materiais; formação continuada e planejamento” (Paraná, 2018, p. 5) seguindo o calendário escolar. Diante disso, assim como na Resolução nº 4/2009 (Brasil, 2009), a Instrução nº 15/2018 (Paraná, 2018) determina que cabe ao professor

- a) Elaborar, executar e avaliar o Plano de Atendimento Educacional Especializado do estudante, contemplando: a identificação das habilidades, especificidades e necessidades educacionais, a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as especificidades; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;
- b) Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no Atendimento Educacional Especializado - AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da instituição escolar;
- c) Produzir e adequar materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as especificidades dos estudantes e os desafios,

barreiras que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;

d) Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da instituição escolar visando à construção de um **trabalho colaborativo**, a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos estudantes nas atividades escolares;

e) Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos estudantes de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação em todos os espaços e atividades;

f) Orientar as famílias dos estudantes da educação especial, por meio de vivências (sic) para orientações, encaminhamentos para outros serviços.

g) Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as especificidades dos estudantes [...]. h) Assegurar a correta identificação do diagnóstico no cadastro

do estudante [...] (Paraná, 2018, p. 8-9, grifos nossos).

A Nota Técnica nº 2 (Brasil, 2015b) também orienta e fornece subsídios aos sistemas de ensino sobre a organização e a oferta do AEE na EI: “[...] o acesso, a permanência e a participação das crianças com deficiência de zero a três anos de idade na creche e dos quatro aos cinco anos na pré-escola são imprescindíveis para a consolidação do sistema educacional inclusivo” (Brasil, 2015b, p. 2). Essa norma enfatiza que

O AEE na educação infantil é fundamental para que as crianças, desde os seus primeiros anos de vida, usufruam da acessibilidade física e pedagógica aos brinquedos, aos mobiliários, às comunicações e informações, utilizando-se da Tecnologia Assistiva como uma área que agrega recursos e estratégias de acessibilidade (Brasil, 2015b, p. 4).

No que se refere à institucionalização e à operacionalização do AEE, o documento ressalta que a educação é um direito incondicional e inalienável de todas as pessoas e que, por isso, é basilar garantir uma EI inclusiva e o AEE às crianças com deficiência. Acrescenta-se que essa concepção de escola/CMEI inclusiva deve estar prevista desde o PPP da unidade escolar, esclarecendo-se todos os serviços da modalidade Educação Especial, uma vez que esse é um documento construído coletivamente pela comunidade escolar.

Reitera-se a importância dos estudos de caso realizados pelo professor, para identificação das necessidades de cada criança, com o intuito de identificar formas de eliminar as barreiras existentes e implementar práticas e recursos que possam promover a aprendizagem. Uma possibilidade para que a inclusão escolar não seja

individualizante ou apenas com um aspecto integrador é realizar estudos de caso, por meio dos quais um conjunto de professores discute as melhores formas de potencializar o desenvolvimento da criança com deficiência. Isso possibilita que as outras que não apresentam essas dificuldades também sejam favorecidas, já que as crianças se tornam responsáveis do coletivo. Tal prática também colabora para a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), o qual

[...] define o tipo de atendimento à criança; identifica os recursos de acessibilidade necessários; produz e adequa materiais e brinquedos; seleciona os recursos de Tecnologia Assistiva a serem utilizados; acompanha o uso dos recursos no cotidiano da educação infantil, verificando sua funcionalidade e aplicabilidade; analisa o mobiliário; orienta professores e as famílias quanto aos recursos de acessibilidade a serem utilizados e o tipo de atendimento destinado à criança. O professor do AEE, também se articula com as demais áreas de políticas setoriais, visando ao fortalecimento de uma rede intersetorial de apoio ao desenvolvimento integral da criança (Brasil, 2015b, p. 5).

O documento considera que esse atendimento especializado pode acontecer em todos os ambientes da unidade escolar para que, assim, seja possível a organização do ensino, do tempo e dos espaços também para as crianças com deficiência, dando-lhes inclusive prioridade na matrícula. O documento em destaque ainda dispõe que o AEE não tem caráter substitutivo ao ensino comum, por isso, a criança com deficiência/NEE deve participar de tudo que é organizado para todos, sendo essencial um trabalho colaborativo entre o professor da turma e o do AEE.

No tocante à oferta do atendimento de SRM para a EI nos sete municípios da pesquisa, um deles já conta com esse atendimento, e outro está em processo de autorização. O que já oferece esse atendimento, salienta, por meio de sua coordenadora e professoras:

*Eu tenho a sala de recursos, que a gente conseguiu abrir desde o ano passado (2021). Eu acho que isso é um avanço nosso para a educação infantil e o atendimento desse público, e nós temos uma demanda muito grande. Nós precisamos abrir mais uma pela demanda. **A sala de recursos tem o objetivo de fazer com que o aluno lá na sala comum tenha a capacidade e o desenvolvimento dentro das suas possibilidades para com os demais, que ele não perca por falta de recursos necessários e que ele seja atendido nas suas necessidades específicas.** Que ele se aproprie desse conhecimento na educação infantil, que ele faça essa interação social, que a gente considere essa criança TEA, por exemplo, que não consegue sentar, que não consegue parar. Para que possamos organizar o processo de ensino e aprendizagem. Então, a sala de*

*recursos vem com esse grande aporte. E o que a gente vê na nossa sala de recursos, que as coordenadoras buscam também a professora para saber como está a sua criança na sala de recurso. Porque o comportamento na educação infantil (comum) é um, na sala de recursos como atendimento individualizado é outro [...] **esse trabalho colaborativo é fundamental. Não existe sala de recurso se não há um trabalho colaborativo na educação.** Então, nós temos que andar juntos. É, não adianta ser isolado (CEI3, grifos nossos).*

*Eu acho que assim, quando você trabalha individualmente com uma criança na educação infantil, você consegue desenvolver muitas potencialidades. Você consegue perceber aonde está a dificuldade dessa criança, você consegue trabalhar essa dificuldade com ele. Eu acredito que todos os municípios deveriam ter, deveria ter uma por escola pra você conseguir atender mais vezes durante a semana. Mas é um trabalho que está se iniciando, a gente está começando. É um trabalho longo, é um trabalho difícil, é difícil a **aceitação de outros...** Mas é **muito necessário esse trabalho na educação infantil. Porque ali você consegue fazer a criança avançar o máximo que ela consegue.** Então, assim, todo esse trabalho que eu faço aqui na sala de recursos **não é só com os alunos, mas com as professoras também, com a professora do ensino regular,** que precisa de ajuda, vai trabalhar com ela também, dá dicas, propõe materiais que melhorem e que ajudem essa criança lá com seus pares dentro da sala de aula (PEI10, grifos nossos).*

*É muito importante esse AEE, porque nós observamos, por exemplo, dificuldades que na sala às vezes não conseguimos trabalhar pela quantidade de crianças, então ela faz esse atendimento lá, ou aprimora algo que mesmo que a gente esteja trabalhando, a criança mesmo assim apresenta dificuldades, é na sala de recursos que ela vai explorar mais. Então **a gente sempre tenta manter esse contato com a sala de recursos.** Então essa sala de recursos, principalmente pela demanda que nós temos, é muito importante. Nós tentamos toda semana conversar (com a professora da SRM), às vezes não é possível, mas nós tentamos manter esse diálogo com ela (PEI3, grifos nossos).*

Destaca-se, dos relatos anteriores, como primordial ao AEE o trabalho colaborativo. Teixeira (2021), em sua dissertação de mestrado, discute sobre o trabalho colaborativo entre o professor de Educação Especial que atua na sala de recursos multifuncionais e o do ensino comum em escolas públicas, definindo-o

[...] como a ação que pressupõe o trabalho ombreado, intencionalmente planejado e sistematizado, entre os professores de Educação Especial e do ensino comum, fortalecido pela equipe pedagógica escolar, de modo a tornar-se instrumento que possibilite e assegure o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano dos estudantes com deficiência/NEE, dirimindo possíveis barreiras ao acesso, à permanência e à aprendizagem na rede de ensino comum (Teixeira, 2021, p. 40).

Para que ocorra essa análise e planejamento de ações, todos os profissionais da escola devem se envolver nesse em um trabalho colaborativo, por meio do qual deve existir o constante planejamento e replanejamento de ações que garantam aos alunos público da Educação Especial, o acesso de qualidade ao currículo do ensino comum e a permanência desses alunos no processo escolar. A pesquisadora complementa:

Quando o professor compreende a relevância de sua ação e efetiva um trabalho que guia e orienta o processo de desenvolvimento dos estudantes público da Educação Especial, ele possibilita que a educação escolar cumpra seu papel específico, de transmissão dos conceitos científicos produzidos e acumulados historicamente, essenciais a humanização (Teixeira, 2021, p.124)

Assim sendo, “[...] é a união dos saberes entre os professores que possibilita desvelar e compreender quais são os elementos essenciais, para o desenvolvimento de “outras vias” que viabilizem a aprendizagem e o desenvolvimento (VIGOTSKI, 1997)” (Teixeira, 2021, p. 126). Dessa forma, quando os profissionais buscam juntos pensar em ações concretas, que superam o pensamento arraigado no fracasso escolar, é possível possibilitar que o foco da escola esteja em valorizar e fortalecer as potencialidades desses alunos que são o público da Educação Especial. É importante que as mantenedoras de redes de educação incentivem o trabalho colaborativo entre profissionais da Educação Especial e professores do ensino comum, pois a ausência dessa comunicação interfere de forma significativa na aprendizagem desses alunos.

Por isso, a LDB nº 9.394/1996 prioriza que esse atendimento aconteça no contraturno escolar, por meio de cronogramas de atendimento, em um trabalho colaborativo entre o professor do ensino comum e o do AEE.

A seguir, o município que, no momento da entrevista (maio de 2022), estava em processo de autorização de funcionamento de uma SRM para a EI, evidencia, por meio da coordenadora, que:

Muito importante o atendimento especializado sendo ofertado o mais cedo possível para criança, vai proporcionar para ela algo que enquanto desenvolvimento está apresentando defasagem. Então o mais cedo possível que você proporcionar esses meios, com esses materiais, essa intervenção pontual, a criança vai dar resposta o mais rápido possível, sim, porque é uma etapa muito importante do desenvolvimento, então quanto mais cedo você fazer as intervenções, mais a criança tem a ganhar na aprendizagem. Além do que vão ter mais profissionais trabalhando por ela, o professor

do AEE e o do ensino comum. **Estamos em processo de autorização de funcionamento desde 2019.** (CEI2, grifos nossos).

De acordo com a CEI2, o município aguarda a autorização para o funcionamento de uma SRM para o AEE desde 2019. Assim, passados três anos da solicitação, por meio de toda a documentação necessária, sendo que o município seria o órgão mantenedor e responsável pela sala, o Estado ainda não havia autorizado o seu funcionamento.

Outro assunto apontado pelas professoras é a questão de que a etapa da EI, por vezes, é vista com menos importância do que o Ensino Fundamental:

*Então, assim, eu acho muito importante o atendimento em SRM. No entanto, a gente não tem isso. A gente deveria fazer a criança ter o atendimento, uma sala multifuncional, na escola, no contraturno. Mas não tem. Não tem, **porque a demanda mal dá pra demanda da escola. Imagina pra demanda ali da sala de aula, para nossa educação infantil** (PEI9, grifos nossos).*

*A educação do ensino fundamental é ótima, sim, mas é uma **continuidade** de todo um trabalho organizado, sistematizado, da EI. Assim, a Educação Especial perpassa todos os níveis, ela é uma modalidade, é fundamental nós termos esse grupo, **o público-alvo da educação especial, ele está nos centros de educação infantil. Ele se torna visível, não existe mais o apagamento dessas crianças.** (CEI3, grifos nossos).*

Reitera-se que a EI tem a sua especificidade em si mesma e que todos os recursos necessários devem ser empregados para favorecer o desenvolvimento das crianças. As necessidades não devem estar nem aquém e nem além de qualquer etapa ou nível de ensino. Pasqualini e Lazaretti (2022) defendem:

*Advogamos que é preciso demarcar a conquista histórica representada pelo reconhecimento da educação infantil como segmento educacional e reafirmar a função social da escola para a criança de 0 a 5 anos em sua finalidade enquanto instituição educativa, [...]. Com isso, argumentamos que o que distingue a educação infantil do Ensino Fundamental não é nem pode ser a oposição entre o espontâneo, em suas manifestações por meio de brincadeiras, de experiências e do lúdico, e o ensino sistematizado, que compreende aula, conteúdo, professor, aluno, *ou isto ou aquilo*, mas sim as dimensões e patamares da mediação dessas ações educativas, tendo em conta a relação de dependência entre finalidade, conteúdo, forma, condições e sujeito destinatário do ato pedagógico (Pasqualini; Lazaretti, 2022, p. 30, grifos das autoras).*

No entanto, Vitta, Silva e Zaniolo (2016), em suas análises sobre a Educação Especial na EI, constataram que há uma dificuldade grandiosa para que se tenha uma proposta de qualidade para a EI que de fato seja para todos, pois as questões referentes às dificuldades de inclusão na creche unem-se a outras que já fazem parte das instituições de EI, “[...] tais como seus objetivos e finalidades, definição de seus conteúdos e dinâmicas, financiamento, formação dos profissionais que nela atuam, dentre outros” (Vitta; Silva; Zaniolo, 2016, p. 23). Os autores destacam que, nos documentos, a Educação Especial está mais atrelada ao Ensino Fundamental e postulam que é imprescindível que essa etapa de ensino seja respeitada como um direito social e educacional das crianças com ou sem deficiência, TGDs e AH/SD, e não em seu caráter meramente assistencialista. No tocante a isso, CEI5 elucida que

A inclusão precoce faz com que a criança se desenvolva como ser humano na sua complexidade, na sua completude, na sua necessidade, na sua totalidade desde pequenininho. Então, ele tem o diferencial de aprendizagem, tem o diferencial de desenvolvimento. A inclusão não parte só do adulto, ou a partir da criança indo pra escola regular, no ensino fundamental, a inclusão existe desde quando a criança nasce, está interligada, por exemplo, na rede de saúde. Não é só a educação especial, a inclusão deve estar no sentido de tudo (CEI5, grifos nossos).

Pasqualini (2009) explicita que “[...] as funções psíquicas não se desenvolvem de maneira proporcional e uniforme, mas cada idade tem sua função predominante” (Pasqualini, 2009, p. 35). A infância permeia um espaço curto da vida do ser humano, e apesar de haver possibilidade de desenvolvimento por toda a vida, algumas funções psicológicas são mais propícias de serem desenvolvidas nessa época. Por isso, um AEE de qualidade e intencionalmente planejado e recursos alternativos devem ser proporcionados às crianças desde que elas são bebês, e não somente quando adentram no Ensino Fundamental, pois isso pode acarretar um atraso em sua aprendizagem e desenvolvimento ou, até mesmo, agravar a sua condição de deficiência/NEE.

A Educação Inclusiva é um direito de todos, previsto em inúmeros documentos legais, e a sua efetivação deve ser garantida por meio da oferta de diferentes tipos de AEE. Para isso, é imprescindível entender as dificuldades ou a deficiência apresentada pela criança, ou melhor, a diversidade de cada criança. O mais importante é, contudo, buscar e identificar as suas possibilidades e potencialidades, a sua situação social de desenvolvimento, para se trabalhar na busca de novas

formações. Em consideração a isso, na próxima unidade de análise, destaca-se o que os sujeitos da pesquisa consideram sobre a inclusão escolar.

5.1.6 A inclusão escolar: benefícios e impactos

Nesta unidade de análise, *denominada A inclusão escolar: benefícios e impactos*, o intuito foi refletir sobre a concepção que os sujeitos desta pesquisa têm sobre inclusão escolar, tanto no que se refere às crianças com deficiência/NEE quanto aos impactos dela para todo o coletivo escolar, quando incluídas no ambiente escolar.

Destaca-se que o Relatório Warnock (1979) foi um dos primeiros documentos a propor a inclusão de todas as crianças nas escolas comuns, independentemente de suas especificidades, de sua deficiência, mas sim de qualquer dificuldade que possa existir no decorrer do processo educativo.

No entanto, em termos nacionais, há cerca de 30 anos, o Brasil foi um dos países signatários da Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), assumindo, com isso, o compromisso da inclusão de todas as crianças, independentemente de suas limitações. Contudo, mesmo diante de avanços no que se refere à inclusão escolar das pessoas com deficiência/NEE – passadas quase duas décadas da Conferência Mundial em que foi elaborada a Declaração de Salamanca –, ainda há muitos desafios que permeiam esse processo de inclusão e que precisam ser superados. Tais desafios englobam não apenas questões de ordem física e estrutural, de acessibilidade de uma forma geral, assim como de uma concepção humana, de uma visão pela qual a aprendizagem promove desenvolvimento. Nessa linha de pensamento, ao discorrer sobre a inclusão social, Mendes (2010), afirma que

O movimento pela inclusão social está atrelado à construção de uma sociedade democrática, na qual todos deverão conquistar sua cidadania, na qual a diversidade será respeitada e haverá aceitação e reconhecimento político das diferenças. Trata-se em suma de um movimento de resistência contra a exclusão social que historicamente vem afetando grupos minoritários e que é caracterizado por movimentos sociais que visam à conquista do exercício do direito ao acesso a recursos e serviços da sociedade (Mendes, 2010, p. 22).

Como a educação é um dos direitos fundamentais do cidadão, a LBI (Brasil, 2015a) assevera que o sistema educacional para as pessoas com deficiência deve ser inclusivo e a modalidade Educação Especial deve ser transversal a todos os níveis e etapas de ensino, perpassando as demais modalidades. A LBI também estabelece

que o sistema educacional deve ser organizado conforme a diversidade de alunos e as especificidades de aprendizagens de cada um, dispondo que

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados (sic) sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015a).

Diante disso, os trechos a seguir, retirados das transcrições das entrevistas, ilustram o que os sujeitos entrevistados entendem sobre a **inclusão escolar**, tanto para as crianças quanto para todos os envolvidos no contexto escolar:

*Entendo que a inclusão é a igualdade entre as pessoas, respeito à individualidade, trabalhar a tolerância, a importância de respeitar o espaço do outro. De entender que as crianças com ou sem deficiência têm o direito de aprender no mesmo espaço. **É uma oportunidade também para o professor se qualificar, se humanizar. Porque uma coisa que me preocupa é o profissional que olha primeiro a deficiência. Antes de tudo isso, tem uma criança, tem um ser humano com inúmeras possibilidades de aprendizagem.** Então, olhar primeiro a deficiência é uma coisa que atrapalha bastante o desenvolvimento da criança. Porque eu tenho que trabalhar para além disso. A gente bate tanto na tecla da **zona de desenvolvimento proximal** e isso tem que se efetivar, não pode ficar só na teoria. (CEI1, grifos nossos).*

***A inclusão é favorecedora não só para a sala de aula, mas para o ambiente escolar como um todo. A gente tem que fazer essa criança ser vista, não só aceita. Ela tem que ser vista porque eles têm que brincar com os pares. E isso quem constrói somos nós que estamos à frente da educação, a frente das escolas, dos centros municipais de educação infantil. [...].** Então, tudo isso é um processo de construção, que eu acho que não favorece só a criança, ela favorece a comunidade escolar. **E esse reflexo se dá lá na sociedade como um todo.** Chega, o tempo de esconder! (CEI3, grifos nossos).*

*Eu entendo que é tão importante para a criança com a deficiência quanto para as crianças que não apresentam uma deficiência. Porque elas conseguem compreender que a deficiência, é a especificidade que aquele colega tem. Elas vão desenvolvendo o respeito, elas vão desenvolvendo empatia. E assim como para a criança com deficiência, ela consegue ter o entendimento que ela também faz parte desse mundo, que ela não tem que ficar no mundo à parte. Ela faz parte dessa sociedade e nós temos que ser hoje espaços de inclusão. **Porque todos têm esse direito.** Então, a inclusão, ela pode parecer difícil, mas **difícil aos nossos olhos** do que aos olhos das crianças. Porque elas conseguem se ajudar*

e muitas vezes elas nem percebem. Então eu penso que a inclusão é algo um tanto recente para nós aqui no Brasil, mas ela vem se concretizando, nós temos ainda um percurso grande para ser conquistado, principalmente na questão do AEE (CEI4, grifos nossos).

*Olha, eu penso que os benefícios são positivos, o **impacto é poder conviver com o diferente**, eu penso que **o benefício é conviver com essa diversidade**. Percebo que por parte das crianças eles acolhem muito bem, aceitam muito bem as crianças com necessidades educacionais especiais, inclusive de cuidado de acolhimento, compreensão, parecem acolher de uma forma natural. **Percebo maior aversão por parte dos professores**, eles sempre **alegam medo de não saber como trabalhar**. Temos todo um contexto histórico, que a gente viveu socialmente, que essas crianças estavam **segregadas**, que a gente não via, na nossa própria escolarização não tivemos essa oportunidade. Então eu penso que a sociedade do futuro, ela vai ter um outro olhar, os novos profissionais que virão, eles já vão estar habituados, tem um autista que vai ser professor também, ou médico, eu falo do autismo que é o que mais a gente discute, e aí vai ser **um novo modelo social** (CEI6, grifos nossos).*

Com relação a tais aspectos, é possível destacar o dispositivo legal, a LBI (Brasil, 2015a), que potencializou reflexões sobre a modificação do conceito de deficiência – já apresentado desde 2007 na CDPD (Brasil, 2007) – para que essa não fosse mais concebida como uma condição determinante de forma negativa na vida das pessoas, com ênfase apenas em seus aspectos biológicos. Essa concepção de deficiência está pautada no modelo médico de deficiência. Entretanto, quando se compreende a deficiência a partir do modelo social, o entendimento é que são as barreiras existentes no meio social que trazem dificuldades e impedimentos à plena inclusão da pessoa com deficiência, percalços que estão nas situações físicas e sociais, e não na pessoa com deficiência.

Diniz (2007) afirma que, “[...] para o modelo médico, deficiência é consequência natural da lesão de um corpo, e a pessoa deficiente deve ser objeto de cuidados biomédicos [...]” (Diniz, 2007, p. 15), explicitando, também, que para o modelo médico, a lesão levava à deficiência, mas, para “[...] o modelo social são os sistemas sociais opressivos que levavam pessoas com lesões a experimentarem a deficiência” (Diniz, 2007, p. 23). A autora complementa e afirma que os sistemas sociais opressivos fazem com que a deficiência seja ainda mais evidenciada como algo ruim. No entanto, o desafio está em compreender como a deficiência é vista socialmente, com as barreiras que lhe são impostas pela sociedade, embora não estejam na própria deficiência em si.

Esse contexto revela que investimentos devem ser proporcionados para que o modelo social seja efetivado, porém, sabe-se que nem sempre isso acontece na prática, pois há um grande contingente de pessoas com deficiência/NEE que estão carentes de recursos, à mercê da desigualdade. Nesse sentido, apesar de muitas conquistas na vida das pessoas com deficiência, ainda há muito o que se alcançar, haja vista que essas pessoas ainda se deparam com muitos tipos de barreiras e impedimentos.

Paoli e Machado (2021) chamam a atenção para o fato de que a inclusão escolar deve ser efetivada, e reiteram que a colaboração entre as crianças é especialmente oportuna no espaço escolar. Tal colaboração deve ser organizada com pares heterogêneos (alunos com e sem deficiência, alunos que já dominam parte da estrutura conceitual e os que estão em vias de dominar essa estrutura); tudo isso constitui fonte de desenvolvimento das funções superiores (Paoli; Machado, 2021). No tocante a isso, Iacono (2019) considera que

[...] é impossível imaginar que, sem receber uma estimulação adequada, uma educação de qualidade, sem estabelecer relações sociais no processo de aprendizagem, uma criança possa desenvolver as conexões neuronais necessárias à formação de suas estruturas psicológicas superiores, como a emoção, a imaginação, o pensamento, a consciência, a memória, a linguagem etc. A aquisição de tais capacidades não surge espontaneamente: o desenvolvimento da fala e do pensamento lógico, por exemplo, só serão possíveis para as crianças que estabelecerem relações sociais com uma comunidade de falantes, que possuem em sua cultura o domínio do pensamento lógico (Iacono, 2019, p. 193-194).

Diante disso, o professor não deve ficar preocupado apenas com a deficiência, mas com as consequências sociais que esse defeito pode trazer às pessoas que o apresentam, planejando, em vista disso, o desenvolvimento de um trabalho diferenciado (Vigotski, 2022), baseado nas tendências opostas aos efeitos negativos da deficiência. Nesse sentido, o docente deve incluir essas crianças no processo educacional como força motriz que vai tensionar as forças para a compensação do defeito que apresentam, para que a deficiência não se instale. Quando se trata da pessoa com deficiência, Vigotski (2022) afirma:

[...] o defeito significa a influência dupla sobre o desenvolvimento da criança. Por um lado, é um defeito e atua diretamente como tal, criando obstáculos, prejuízos e dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, precisamente porque o defeito cria obstáculos e

dificuldades no desenvolvimento, também altera o equilíbrio normal e serve de estímulo para o desenvolvimento das vias indiretas da adaptação, das funções indiretas, reorganizadoras e superestruturadoras, que tendem a compensar o defeito e a levar todo o sistema do equilíbrio alterado a uma nova ordem (Vigotski, 2022, p. 251).

É imprescindível ter a visão de que a Educação Especial deve se ater ao fato de que a aprendizagem e desenvolvimento são o foco, e não a deficiência. Assim, falar em Educação Especial é pensar formas de tornar acessível o legado cultural historicamente produzido e disponibilizado ao público com deficiência/NEE, o qual, por algumas circunstâncias, não tem acesso ao ensino da mesma forma que as demais pessoas. No entanto, o trabalho poderá ficar impedido se a pessoa com deficiência for julgada somente pelas suas limitações. Portanto, o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Concernente a isso, é possível destacar a fala dos profissionais a seguir:

A educação infantil é uma grande mediação para essa criança. Eu penso assim, que a maldade está só no olhar do outro. As nossas crianças, não conseguem ver essa diferença, por mais que elas percebam e observem que o coleguinha tem a diferença, eles não deixam de trazer esse coleguinha para o grupinho ali deles, para as brincadeiras diárias. Eles agem com muita naturalidade, aceitação e o respeito com o colega (PEI5, grifos nossos).

*Os benefícios são a estimulação da linguagem, contato social com outras crianças, com os pares da mesma idade, desenvolvimento motor, porque tudo é direcionado, tudo é pensado, tudo é com uma intenção. Fora as questões das **funções superiores** que a gente trabalha, a memória, a atenção, a concentração. As nossas crianças não veem diferença entre coleguinha, quanto menor a criança, menos percebem (PEI8, grifos nossos).*

*Os benefícios são muitos, porque quanto mais cedo essa criança tiver uma intervenção pontual **partindo das limitações** que ela está apresentando naquele momento, maior será o desenvolvimento dela (CEI2, grifos nossos).*

*São muitos benefícios, porque na escola, na educação infantil, ela tem **acesso ao conhecimento científico**, ela precisa desse conhecimento científico para se desenvolver. Aqui a gente direciona o desenvolvimento da criança. Aqui a gente estimula e a gente faz a mediação desse conhecimento para a criança (PEI10, grifos nossos).*

*Um professor que se preocupa com o desenvolvimento do seu aluno, ele vai atrás de como ensinar essa criança autista, ele vai atrás de procurar, de querer saber como que ele chega, **como que ele desenvolve, como essa criança aprende** com mais*

facilidade. Então eu acho que sim, a criança ela deve estar sim na educação, no ensino regular, porque tanto que ele tem o direito de estar lá e ele promove também nas outras crianças esse sentimento de acolhida. A criança, ela deve estar ali sim porque ela aprende com os seus pares, e os pares ensinam essa criança. (PEI10, grifos nossos).

Mendes (2010) explicita que o fato de a inclusão iniciar ainda na EI é um dos meios de se minimizar as barreiras existentes e enfrentadas diariamente pelas pessoas com deficiência. A autora cita experiências do *Circle of Inclusion Project* (CIP), da Universidade de Kansas, Estados Unidos da América (EUA), em que foram sistematizados dados e resultados sobre a inclusão, durante 10 anos:

Os autores apontam evidências que indicam que as reações de crianças pequenas à presença de pessoas com dificuldades é (sic) muito diferente das respostas dos adultos; e que esse é um dos motivos pelos quais a primeira infância parece ser a fase mais oportuna para começar a **quebrar as barreiras sociais** e a discriminação com as quais normalmente se defrontam pessoas com limitações. As crianças com desenvolvimento típico são, em geral, alheias às diferenças de seus companheiros com alguma deficiência e, embora façam perguntas para tentar entendê-los, em geral, elas não fazem juízo de valores, mas sim, demonstram interesse e abertura em seus questionamentos (Mendes, 2010, p. 52, grifos nossos).

Assim, almeja-se uma escola concreta que viva a situação de inclusão cotidianamente e que, nesse sentido, se torne um espaço de potência no desenvolvimento. A questão não está somente na garantia do acesso, mas sim da aprendizagem e do desenvolvimento voltados para a humanização dos sujeitos; um desenvolvimento *omnilateral* do ser humano em sua integralidade, que desenvolva ao máximo suas potencialidades. Mantoan (2003) considera que “[...] a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos” (Mantoan, 2003, p. 12). A autora ressalta que é necessário compreender que a escola não pode “[...] desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos” (Mantoan, 2003, p.12).

É importante, nessa perspectiva, compreender a necessidade do trabalho com vistas à equidade e ao acolhimento das diversidades humanas existentes, buscando, com isso, uma educação crítica e com capacidade de transformação. Para tanto, é

necessária formação contínua dos profissionais que atuam com as crianças, o que foi analisado na última unidade de análise, a seguir.

5.1.7 Formação contínua de professores da Educação Infantil com ênfase na Educação Especial

Para o estudo desta última unidade de análise, denominada *Formação contínua de professores da Educação Infantil com ênfase na Educação Especial*, utilizou-se a questão do roteiro de entrevista com os sete coordenadores pedagógicos das Secretarias Municipais de Educação dos municípios entrevistados que trabalham com a EI e Educação Especial sobre como são realizadas, nos municípios, as formações contínuas⁴⁵ para os professores da EI e/ou Educação Especial.

A LDB nº 9.394/1996, no art. 62, define que a formação de professores para atuação na Educação Básica deve ser para aqueles com licenciatura plena, admitindo-se “[...] como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (Brasil, 1996). Esse dispositivo legal enfatiza que é dever da “[...] União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (Brasil, 1996).

A formação de professores é um tema de grande relevância quando se trata de educação, tanto a inicial quanto a contínua, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem é dialético, dinâmico e está em constante transformação, haja vista que os aspectos históricos e sociais modificam a realidade. Iacono e Silva (2006) já evidenciavam o significado da formação de professores no sentido de que ela deve

[...] possibilitar meios e/ou subsídios para que o futuro professor possa se apropriar dos conhecimentos e das habilidades pedagógicas necessárias a uma qualificação que lhe permita ainda, ter clareza de

⁴⁵ Durante os estudos para esta pesquisa, encontrou-se nas referências teóricas e documentais os dois termos (contínua e continuada) utilizados para a formação que acontece quando o profissional da educação está atuando profissionalmente; em outras palavras, aquela que acontece após a conclusão da formação inicial do profissional, para que tenha aperfeiçoamento permanente, ininterrupto, dos conhecimentos obtidos em sua formação inicial, por exemplo, sobre a organização do ensino. Por isso, neste estudo, optou-se por usar o termo contínua durante a escrita da dissertação devido ao uso das fontes teóricas.

que todos os sujeitos são possuidores de capacidades, as quais são determinadas pela quantidade e pela qualidade das experiências adquiridas ao longo de sua existência. Assim, o indivíduo se apropriará dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente, bem como terá condição de contribuir para a transformação do meio onde está inserido (Iacono; Silva, 2006, p. 94).

A formação contínua tem o intuito de possibilitar o desenvolvimento dos professores e conseqüentemente o das crianças, as quais, diante das ações de ensino, aprendem e se desenvolvem. Nesse sentido, Chaves (2020) explicita que o conhecimento sistematizado deve ser para todos com a finalidade de promoção da “[...] emancipação e humanização da coletividade [...]” (CHAVES, 2020, p. 228), uma vez que a educação é uma das premissas fundamentais e determinantes para o desenvolvimento da humanidade. Sobre isso, Leontiev (2004) ressalta que

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da **educação**: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador; do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento de seu sistema educativo e inversamente (Leontiev, 2004, p. 291-292, grifo nosso).

Nesse entendimento, a formação de professores, especificamente a formação contínua, caracteriza-se como um momento único de aprimoramento “[...] da atuação profissional; por mais criteriosos que sejam os estudos realizados no processo de formação do docente, ainda assim não se comparam à oportunidade de dialogar, planejar algo para o trabalho em execução nas escolas e salas de aula” (Chaves, 2020, p. 228). Desse modo, a formação contínua é momento de troca com autores de outros tempos, de outros lugares e com os colegas da mesma unidade escolar, ações nas quais se traduz a teoria estudada, assim como a reflexão sobre a prática (Mello, 2020).

Os relatos das coordenadoras pedagógicas a seguir evidenciam como os municípios organizam e o que consideram sobre a formação contínua de seus professores no que se refere à modalidade Educação Especial na etapa da EI.

*A modalidade da educação especial na educação infantil, **tem que se fortalecer através do conhecimento, da formação continuada**, eu acredito que é o único caminho. Porque a gente vem de uma história muito triste da educação especial. Desde crianças jogadas, de crianças assassinadas, é todo um histórico. Então agora precisamos tirar essas “raízes ruins”, digamos assim, cortar tudo isso e **reescrever a história da educação infantil**. Aproveitando toda a vida que a educação infantil traz. Porque a educação infantil é movimento, é vida. Ensino e aprendizagem acontecendo a todo momento, em todas as atividades. A formação continuada para os professores que atendem as crianças com deficiência é realizada pela SMED, **trabalhamos dentro da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-crítica** e tentamos desenvolver esse trabalho pensando sempre na metodologia do **professor como mediador do bom ensino** (CEI1, grifos nossos).*

***Sem formação continuada, a gente não avança. Eu preciso conhecer a criança com deficiência, eu tenho que conhecer a deficiência, não para eu caracterizar ou categorizar a pessoa, mas para criar possibilidades de aprendizagem**, para saber, se ela tem esse ou aquele “defeito”. Ah, se esse defeito, eu vou fazer aquilo que o Vigotski nos traz: A compensação, com **ensino organizado, sistematizado**. Para que a minha criança não seja só uma matrícula e um estar ali, porque é isso que eu vejo que a gente tem que avançar ainda muito, não é o estar, **mas que ela participe, que eu possibilite a ela esse desenvolvimento** (CEI3, grifos nossos).*

Emerge da fala das coordenadoras pedagógicas CEI1 e CEI3 seu conhecimento sobre a importância da formação contínua para o avanço de um ensino organizado e sistematizado que proporcione aprendizagem a todas as crianças, de modo que tenham possibilidades de se desenvolverem. Elas enfatizam a THC, a qual defende que o ser humano tenha condições para se apropriar dos conhecimentos historicamente acumulados, o que também ocorre por meio da prática educativa baseada em conhecimentos científicos. Chaves (2020) assevera que

A Teoria Histórico-Cultural tem se apresentado como amparo teórico-metodológico para a organização e efetivação de formação contínua, pois consideramos que os escritos de Vigotski (2009)⁴⁶ favorecem o diálogo com professores e autoridades públicas sobre a essencialidade da organização intencional do ensino para as crianças desde os seus primeiros meses (Chaves, 2020, p. 230).

⁴⁶ VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**: ensaio pedagógico: livro para professores. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

É imperativo ressaltar que a THC defende que a humanização ocorre por meio da educação e, ainda mais, considera que **todas** as pessoas têm as possibilidades de desenvolvimento, desde que condições sejam dadas e organizadas para isso. Desse modo, o trabalho docente é essencial, pois é o professor que fará as mediações necessárias entre a cultura elaborada e cada criança com suas singularidades, respeitando-se a didática da tríade conteúdo-forma-destinatário (Martins, 2013). E para que isso aconteça, o docente deve estar em constante aprimoramento e formação contínua, em consonância com a sua realidade e a sua atuação pedagógica. Corroborando com esse entendimento, constata-se, dos sujeitos desta pesquisa, seu comprometimento e suas problemáticas sobre a formação contínua de professores:

*Como nós temos um público variado de dificuldades, de deficiências, quando a criança frequenta o espaço municipal, no caso os CMEIS, e até as escolas no infantil 4 e 5, a equipe de educação especial tenta, juntamente com a equipe da Secretaria de Educação, dar o suporte necessário para o professor, tanto quanto à parte material, que é feita aquisições, quanto à parte de orientação para os profissionais. Se nós enquanto município não conseguimos ofertar a formação contínua, a gente proporciona alguns acessos aos profissionais que eles vão para fora do município buscar isso. Tanto é que no momento nós temos uma criança que ela é surda e nós vamos fazer uma formação em Libras para todos os interessados. Nós temos uma criança que é cega e é acompanhada pela professora PAEE⁴⁷, e como nós não temos no município formação específica, ela faz formação no município vizinho e a **Secretaria de Educação oferta o suporte para que ela tenha acesso**, sem maiores custos, para essa formação (CEI2, grifos nossos).*

Eu organizo formação para os meus professores, tanto para os coordenadores pedagógicos quanto para os professores, como para atendentes de CMEIS, centros municipais de educação infantil. Então, algumas eu mesma ministro. Outras formações eu já trouxe as pessoas da AMOP e também da própria Unioeste. Eu ministrei todas as áreas da deficiência, porque como a gente trabalha com todas as áreas, para elas saberem como se dá os encaminhamentos, o que é característica e o que tem que trabalhar (CEI3).

Soeira (2015) verificou a necessidade de formação contínua para os professores, pois, nos relatos sobre o cotidiano profissional, o planejamento e as ações ocorrem mais no âmbito prático do que pautado no conhecimento teórico. O

⁴⁷ PAEE – Professor de Apoio Educacional Especializado.

relato da coordenadora CEI4 expressa que muitos professores buscam a formação contínua para a Educação Especial somente quando se deparam com essa realidade em sala de aula:

*Nos CMEIS a gente fez formações específicas. [...] Só que assim, o que a gente percebe ainda, que **quem procura é somente aquele profissional que tem “o incluso” na sala**, e a minha ideia seria que a gente conseguisse **falar com todos**, sobre esse tema, independentemente de ter ou não, porque um dia a gente vai ter, se não tem hoje, amanhã terá (CEI4, grifos nossos).*

Portanto, é necessário que as formações contínuas (no que se refere às reflexões sobre teoria e prática) forneçam aos professores a capacidade de compreensão de que o desenvolvimento das FPS está também relacionado ao modo como organizam o ensino para suas crianças. Chaves, () acrescenta que “[...] toda e qualquer vivência nos espaços educativos formais reveste-se de intencionalidade e, por conseguinte, figura como processo de ensino e aprendizagem” (Chaves, 2020, p. 230). De acordo com a PPC da AMOP,

Para que o trabalho educativo se efetive [...], as políticas públicas municipais para formação dos profissionais da educação não podem ser compostas de eventos pontuais, nem podem ficar submetidas às mudanças de governo, ou ainda mais grave, submetidas às empresas, às fundações e às corporações que têm adentrado ao espaço escolar, as quais, oferecendo produtos e serviços por meio de parcerias, amarram programas de formação contínua, vinculados aos interesses corporativos, desvirtuando os princípios político-pedagógicos tão arduamente construídos na discussão coletiva dos projetos políticos pedagógicos. **A formação precisa ser contínua, garantindo o aprofundamento teórico-metodológico, a unidade e a coerência aos pressupostos teóricos que sustentam as concepções de desenvolvimento humano, de aprendizagem, de ensino, de organização pedagógica, dentre outros** (Amop, 2020, p. 74, grifos nossos).

A formação contínua dos professores deve ser constante, “[...] fator que requer estabelecimento de prioridades, e a exclusão de programas e projetos que atravessam os fins da instituição escolar [...]” (Amop, 2020, p. 75), pois o primordial na escola é transmitir e assimilar o saber sistematizado (Saviani, 2012). É necessário polir o espaço escolar daquilo que é secundário, do que não é essencial, que atravessa a prática de ensino e, por conseguinte, a de aprendizagem e as possibilidades de desenvolvimento humano, desde os bebês.

Somente a partir de uma união indissociável entre a teoria e a prática é que haverá condições de educação e de humanização, porque

[...] cabe à ciência não apenas identificar ou retratar o existente, mas apontar as (diversas) possibilidades de seu devir, indicando caminhos para instrumentalizar aqueles que lutam pela transformação das condições que impedem o pleno desenvolvimento humano de todas as pessoas (Pasqualini, 2016, p. 87).

Diante do exposto nesta unidade de análise, enfatiza-se que o professor precisa ter sólida formação inicial e contínua, com pressupostos teóricos e científicos que o levarão à busca de formas de ensinar o conhecimento historicamente acumulado pelas gerações e que visem ao desenvolvimento humano, um desenvolvimento *omnilateral* que considere os aspectos históricos e sociais compreendidos em um viés dialético, na perspectiva de que, mesmo determinado pelas condições existentes, cada homem é único.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca de tecer as considerações finais deste estudo, retomam-se os objetivos propostos. O escopo geral desta investigação foi analisar como vem sendo realizada a práxis pedagógica com as crianças com deficiência/NEE, especialmente da etapa de 0 a 3 anos da EI, identificando-se se essa práxis está fundamentada na THC, se essas crianças recebiam AEE e, em caso afirmativo, como era realizado. Esse objetivo foi elaborado com a hipótese de que as crianças dessa faixa etária não estariam sendo atendidas por um serviço de AEE, mesmo havendo um documento oficial que orienta a abertura de SRM para a EI (etapa de 0 a 3 anos) no estado do Paraná e outros que preceituam o oferecimento do AEE em todos os níveis e modalidades de ensino. Constatou-se que seis dos sete dos municípios pesquisados ainda não conseguiram colocar essa SRM em funcionamento.

Para iniciar os estudos e a pesquisa, foi preciso compreender o desenvolvimento humano, fundamentado na THC, e as relações entre esse desenvolvimento e o ensino intencional e planejado na primeira infância (etapa creche – 0 a 3 anos) no tocante à Educação Especial. Conhecer como o ser humano se desenvolve é um dos fatores mais importantes quando se quer uma organização do ensino com a intencionalidade de aprendizagem e desenvolvimento para todos. Nesse sentido, ressalta-se que todos têm o direito à apropriação dos conhecimentos científicos e ao desenvolvimento das FPS por meio de diferentes formas/estratégias de ensino, desde bebês.

Nessa perspectiva, a THC visa a superar concepções organicistas, naturalizantes, espontâneas ou simplesmente comportamentais do desenvolvimento humano, ao enfatizar os aspectos históricos e culturais vinculados ao contexto social, e as mediações significativas que perpassam e são determinantes nesse processo de desenvolvimento, embora se deva reconhecer, também, as múltiplas determinações presentes nesse processo e que o condicionam e impactam.

Após o estudo e a análise sobre as possibilidades do desenvolvimento humano na concepção da THC, utilizou-se da metodologia estado do conhecimento para identificar e analisar as pesquisas sobre a Educação Especial na EI – etapa creche/0 a 3 anos –, nas quais a THC constava como referencial teórico. Após as buscas, verificou-se um número reduzido de estudos, o que possibilitou a inferência de que há menos interesse na investigação voltada para a etapa creche – possivelmente devido

às suas particularidades e às condições sociais, econômicas e políticas do país –, o que provocou a motivação para a realização desta pesquisa.

A análise de alguns documentos de políticas públicas sobre a modalidade Educação Especial na EI permitiu a reflexão sobre a realidade na qual foram produzidos e sobre os aspectos que envolvem os processos de ensino e a aprendizagem, uma vez que esses não acontecem isoladamente e não estão descolados da realidade, mas conectados ao que já aconteceu ou ao que está acontecendo na sociedade em geral.

Com isso posto, pôde-se concluir, ao longo do estudo, que as legislações e os documentos estudados evidenciam a busca pela promoção de uma Educação Inclusiva para as crianças com deficiência/NEE e que, mesmo diante de muitos entraves, o acesso dessas crianças à educação, cada vez mais cedo, tem sido ampliado em virtude das lutas travadas e motivadas pela correlação de forças existentes no interior da sociedade. Ressalta-se, inclusive, no tocante ao direito a uma Educação Inclusiva e não mais segregada, que essas são forças políticas institucionalizadas, por exemplo, as forças políticas do Congresso Nacional e que são responsáveis pelo trabalho de legislar. Todo esse processo ocorre de forma dialética, no sentido de que demonstra o movimento de avanços e recuos e as contradições que lhe são inerentes.

Em suma, as garantias jurídicas estão previstas nas políticas, mas, na prática, a EI não tem recebido a devida atenção para permitir que a Educação Especial contribua plenamente para o desenvolvimento das crianças. É fundamental priorizar essa etapa, pois, nesse momento do desenvolvimento, muitas funções psíquicas estão sendo desenvolvidas, sendo essencial uma mediação de qualidade.

É necessário haver, desse modo, uma busca incansável de toda a sociedade – conforme preconiza a Convenção da ONU, por exemplo – para que todas as crianças recebam, juntas, uma educação deveras desenvolvente e que vise a superar a concepção de uma Educação Especial que substitui o ensino comum, na direção de uma Educação Especial que forneça ferramentas de maneira complementar e suplementar ao ensino comum, por meio de serviços de apoio.

Portanto, pensar na EI, desde a primeira infância, é uma questão urgente e que requer um esforço conjunto de todos os segmentos sociais, além dos professores. É imprescindível uma organização mais abrangente, envolvendo também profissionais de diferentes áreas do conhecimento, para garantir que as crianças tenham as suas

necessidades plenamente atendidas nessa etapa tão importante da Educação Básica. Somente assim será possível assegurar aprendizagem e o desenvolvimento para todas as crianças, promovendo-se uma Educação Inclusiva e de qualidade.

Com a fundamentação da THC, com os estudos do estado do conhecimento sobre a EI e a Educação Especial, e por meio de alguns documentos e legislações referentes ao objeto da pesquisa, foi possível refletir sobre os dados da pesquisa de campo. A partir das entrevistas realizadas em 2022 com os professores e coordenadores de sete municípios da Região Oeste do Paraná, foram extraídas sete categorias de análise, retomadas na sequência.

No que se refere ao **papel do ensino na Educação Infantil**, os professores e coordenadores pedagógicos evidenciaram que as ações de ensino cuidadosamente organizadas são essenciais para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, desde bebês, quer com ou sem deficiência, ou com qualquer outra especificidade, enfatizando-se o conhecimento científico como o cerne desse processo.

A maioria desses profissionais expôs conceitos relevantes para a estruturação do ensino na EI, fundamentados tanto na THC quanto na PHC, lembrando que ambas constituem a base teórica para o Currículo e as PPC dos municípios envolvidos nesta pesquisa. No entanto, apenas dois professores do conjunto dos entrevistados reconheceram o conceito “periodização do desenvolvimento psíquico” como um dos elementos fundamentais para pensar a estruturação do ensino, mas compreenderam a relevância do contexto histórico e social, bem como a importância de se criar motivos e necessidades para promover a aprendizagem.

Dos relatos, também foi possível constatar que alguns professores entendem a EI como uma fase de preparação para as próximas etapas de ensino, afirmando que essa se constitui como o primeiro espaço e período de socialização das crianças. No entanto, é preciso compreender que a EI tem sua própria especificidade, com características distintas e um currículo próprio. Apesar de alguns professores e coordenadores participantes da pesquisa não reconhecerem consistentemente a EI como uma etapa que se fundamenta no ensino e no desenvolvimento por meio da ação educativa, os dados indicam que a maioria dos sujeitos da pesquisa busca ações de ensino que consideram o desenvolvimento infantil, ressaltando a importância de um trabalho educativo intencionalmente organizado/sistematizado.

No que se refere à unidade de análise da **modalidade Educação Especial na Educação Infantil**, fica evidente que os sujeitos da pesquisa estão conscientes da

importância da temática inclusão escolar. Apesar de existir ampla legislação e políticas educacionais, bem como muitas pesquisas e estudos sobre o assunto, ainda são relatados obstáculos e desafios para a participação plena das crianças com deficiência/NEE no CMEI/escola e na vida social como um todo. A inclusão não se limita a que o aluno esteja presente fisicamente na sala de aula, mas, para que isso possa ocorrer com maior intensidade, muitas barreiras atitudinais, arquitetônicas, urbanísticas, de comunicações e tecnológicas (Brasil, 2015a) ainda precisam ser superadas.

A inclusão é um processo que requer mudanças nas estruturas, nas atitudes do ambiente escolar e na convivência entre as crianças, a fim de garantir que ninguém seja excluído, independentemente de onde se situa no amplo espectro da diversidade humana. Isso significa proporcionar às crianças com ou sem deficiência/NEE ações que possibilitem que aprendam e se desenvolvam.

Outro ponto que se destaca nas experiências relatadas pelos professores pesquisados é o crescente número de alunos com deficiência/NEE nas escolas comuns, o que vem demandando uma maior disponibilidade de professores especializados para oferecer suporte no trabalho pedagógico nas salas de aula do ensino comum; contudo, os entrevistados relatam, a falta de docentes especializados para suprir essa necessidade. Nos discursos das entrevistas, as professoras apenas expressam a necessidade de que haja um professor de apoio para a criança com deficiência que elas atendem, parecendo não importar se esse professor de apoio seja especializado em Educação Especial ou não.

É inegável que o trabalho da Educação Especial na EI é fundamental, e as instituições que acolhem alunos com deficiência/NEE devem contar com profissionais especializados para oferecer apoio às crianças e aos professores. No entanto, é possível verificar que esse direito ainda não está sendo devidamente garantido. É crucial compreender as dificuldades ou a diversidade de cada criança, incluindo aquelas com deficiência/NEE, mas é essencial buscar e reconhecer suas capacidades e potencialidades. Para alcançar esse objetivo, é preciso de embasamento científico na organização do ensino para todas as crianças, desde bebês.

Ao analisar o **embasamento teórico da organização do ensino**, constatou-se que a THC é adotada como orientação para o processo de ensino e aprendizagem em todas as PPCs dos municípios participantes da pesquisa; todos também afirmaram que a utilizam, embora com alguma dificuldade. Notou-se que seis municípios da

pesquisa têm como documento norteador a PPC da AMOP, instituição que tem feito um significativo e transformador trabalho ao longo dos anos, principalmente no que se refere à formação contínua dos professores da Região Oeste do Paraná.

Todavia, alguns dos docentes pesquisados destacam dificuldades ao utilizar a teoria na prática pedagógica, ou seja, realizar uma prática que reflita os pressupostos teóricos da THC que constam como fundamento das PPCs de seus municípios. Ademais, pontuaram desafios para internalizar os conceitos de forma a utilizá-los como ferramentas para atuar na realidade da sala de aula ao ensinar e ao trabalhar com os conteúdos. Contudo, é essencial compreender a teoria como um instrumento que potencializa a ação e medeia a prática, visto que, no âmbito pedagógico, ambas são inseparáveis. Dessa forma, foi possível concluir, com base nesta unidade de análise, que ainda existe uma fragilidade no entendimento e na valorização de uma base teórica sólida para orientar o trabalho educativo, o que leva à constatação, mais uma vez, da importância de os municípios continuarem a realizar formação contínua dos professores.

No que concerne aos **fundamentos metodológicos da organização do trabalho pedagógico para as crianças com deficiência/NEE**, é possível afirmar que a THC considera que a pessoa com deficiência/NEE ou com atraso global no desenvolvimento tem potencialidades para aprendizagem e desenvolvimento, assim como qualquer pessoa. A THC enfatiza que todas as crianças necessitam de relações sociais enriquecedoras para se desenvolverem, e essas relações ocorrem por meio da apropriação da cultura mediada pela linguagem e por outros instrumentos, como os próprios signos linguísticos que viabilizam seu desenvolvimento global.

A educação escolar é um dos fatores principais para o processo de humanização. O ensino deve ser inclusivo e levar em conta as particularidades de cada criança. Os relatos das professoras destacam que a EI, principalmente a da faixa etária de 0 a 3 anos, ainda enfrenta desafios decorrentes de uma época marcada por atendimentos essencialmente assistenciais na etapa creche. Evidenciam, também, aspectos como o excesso de alunos nas salas de EI e necessidades diversas, como a falta de professor especializado, de materiais, de espaços e de tempos diferenciados, de diálogo entre os diferentes profissionais e da atuação da família, principalmente quando há alunos com deficiência/NEE incluídos. Para que a inclusão possa ser verdadeiramente concretizada, é essencial que todas as crianças, independentemente de suas características individuais, sejam reconhecidas como

membros do coletivo escolar. Dessa forma, elas têm o direito a aprender os conteúdos e participar plenamente do ensino organizado e promovido pelo professor.

Com efeito, o trabalho das professoras é indubitavelmente desafiador, pois requer a aquisição de conhecimentos teóricos e metodológicos para desempenhar sua atividade na organização de ações que visam ao desenvolvimento do máximo potencial de apropriações humanas, estimulando-se o desenvolvimento das FPS, construídas por meio da assimilação de conhecimentos provenientes da cultura historicamente acumulada.

Uma das estratégias para promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com deficiência/NEE é a garantia de que haja **atendimento realizado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para a Educação Infantil**. Isso se deve ao fato de que a SRM é um espaço pedagógico organizado dentro da unidade de ensino comum, pensado de uma forma que a criança possa aprender e se desenvolver por meio das ações intencionais de ensino do professor de AEE no contraturno ao ensino comum ou, quando se trata de ensino integral, no período que for mais propício ao desenvolvimento dessas crianças. Enfatiza-se, portanto, a necessidade de que haja AEE para as crianças com deficiência/NEE da EI desde que nascem, ou que se constata um atraso global em seu desenvolvimento, conforme previsto na Instrução nº 15/2018 do estado do Paraná, que tem o propósito de garantir e assegurar a oferta do AEE. Nesse contexto, a SRM configura-se como um espaço de aprendizagem e desenvolvimento essencial para essas crianças.

Considerando o apresentado anteriormente, os participantes da pesquisa foram questionados sobre o AEE a ser oferecido em SRM para a EI. Observou-se que, dentre os sete municípios pesquisados, somente um contava com uma SRM para a EI, e em outro município essa SRM estava em processo de autorização para funcionar. Todos os professores e coordenadores reconheceram a importância de que houvesse, em seus municípios, um programa como a SRM, o que permite concluir que o próprio processo de pesquisa possibilitou às professoras e às coordenadoras o conhecimento da legislação que trata sobre a abertura de SRM nos municípios paranaenses (Paraná, 2018).

Nesse sentido, os dois professores do município que já oferta o AEE em SRM para a EI reiteram que essa tem o propósito de garantir que o aluno com deficiência/NEE se desenvolva na sua sala de aula comum, mas recebendo AEE, de

modo que ele não seja prejudicado por falta de mediações que atendam às suas necessidades específicas de forma adequada.

Outro ponto que torna o atendimento em SRM para a EI defensável é o fato de que a maioria das escolas talvez ainda não tenha condições de ter um professor especializado para atender a cada aluno. Logo, poderiam ser feitos grupos de alunos para serem atendidos no contraturno escolar, junto com crianças em diferentes condições de aprendizagem, realizando-se adaptações nos elementos do currículo, de forma que a apropriação dos conteúdos fosse concretizada para todos. Deveria haver um trabalho coletivo e não somente individualizado, o que contribuiria para o desenvolvimento global das crianças, considerando-se os conteúdos de ordem operacional e teórica (Martins, 2013) presentes na EI. Com isso, parece haver mais possibilidades de assegurar a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades individuais.

Os dois professores anteriormente mencionados defendem como primordial o atendimento em SRM e o trabalho colaborativo no CMEI. Assim, faz-se necessário dar suporte a esse trabalho colaborativo entre os professores da Educação Especial, e os professores do ensino comum, inclusive, com profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos e outros, uma vez que a falta de comunicação entre esses profissionais pode interferir de maneira negativa na aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Já o fato de haver um município que, desde 2019, aguarda autorização da SEED/PR para iniciar o AEE em SRM para a EI, demonstra como questões burocráticas prejudicam e atrasam o desenvolvimento das crianças. Causa estranhamento o fato de o mesmo estado que elaborou e emitiu a Instrução nº 15/2018 para todo o sistema estadual de ensino demore tanto tempo para autorizar o funcionamento de uma SRM municipal. Ao se constatar as dificuldades para que seja ofertada a SRM para a EI em uma das regiões mais ricas e que tem o maior Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)⁴⁸ do estado do Paraná, pode-se presumir

⁴⁸ “O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda” (PNDU, 2023). Ressalta-se que, a partir do IDHM publicado no ano de 2010, constata-se que, dentre os 55 municípios que compõem a AMOP, cinco dos municípios pesquisados estão entre os 10 primeiros no IDHM, ressaltando a afirmação anterior quanto à riqueza da região de abrangência da AMOP, especialmente aquela dos sete municípios em que a pesquisa de campo ocorreu.

que, nas demais regiões do país, as crianças com deficiência/NEE e aquelas com atraso global no desenvolvimento não têm tido acesso à SRM na EI.

Há clareza de que a EI ainda não está universalizada na maioria dos municípios brasileiros para TODAS as crianças, nem mesmo na etapa pré-escolar que é obrigatória. Assim, reitera-se a necessidade de se oferecer AEE para as crianças com deficiência/NEE desde bebês, questiona-se: Quantas crianças tiveram seu desenvolvimento tolhido no decorrer desse tempo sem atendimento nesses municípios? Suas FPS poderiam estar mais desenvolvidas?

Um dos objetivos do trabalho foi identificar e publicizar a legislação que trata sobre o atendimento em SRM para crianças da EI, de 0 a 3 anos (Paraná, 2018). Foi possível o cumprimento desse objetivo, a partir do estudo de alguns documentos de legislação sobre a Educação Especial na EI e, ainda, pela própria da pesquisa de campo, o que levou à constatação de que várias professoras e coordenadoras não conheciam a possibilidade de se ofertar SRM para a EI, inclusive para a faixa etária de 0 a 3 anos. O AEE deve ser oferecido às crianças desde a primeira infância e não apenas quando ingressam no Ensino Fundamental, o que foi constatado por alguns dos professores pesquisados. Deixar de fornecer um atendimento apropriado desde cedo pode resultar em atrasos na aprendizagem e no desenvolvimento de determinada criança, ou até mesmo agravar as condições da deficiência que apresenta. Assim, investir em mediações significativas e AEE é crucial para possibilitar o desenvolvimento de todas as crianças.

No tocante à unidade de análise **inclusão escolar: benefícios e impactos**, foi possível observar, mais uma vez, que a educação é fundamental quando se trata de inclusão, e que o ensino desempenha um papel essencial. Tanto os professores quanto os coordenadores pesquisados evidenciaram a necessidade de que a inclusão escolar seja efetivada desde a EI, inclusive na etapa de 0 a 3 anos. Eles afirmaram que todo o coletivo do CMEI é beneficiado pela presença das crianças com deficiência/NEE. Os entrevistados revelaram ainda que os professores e outros profissionais (do espaço escolar) têm mais dificuldades do que as próprias crianças em acolher e trabalhar com a diversidade.

Enfim, apesar das muitas conquistas alcançadas para melhorar a vida das pessoas com deficiência, ainda há muito a ser feito. Muitas delas enfrentam diversas barreiras e impedimentos em seu cotidiano, seja na educação, no trabalho ou na sociedade em geral. Para alcançar uma verdadeira inclusão, é fundamental continuar

lutando por mais investimentos e políticas efetivas que garantam o acesso a recursos, oportunidades e direitos para todas as pessoas, com ou sem deficiência.

Com relação à **formação contínua de professores da Educação Infantil com ênfase na Educação Especial**, o estudo dessa unidade de análise possibilitou a conclusão de que os sujeitos pesquisados compreendem que a prática se fortalece por meio da formação contínua, organizada com base no conhecimento científico consistente, nesse caso, a THC. Identificou-se que a formação dos professores (inicial e contínua) reflete-se diretamente na qualidade do ensino, pois, à medida em que esses profissionais se apropriam de mais conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, a qualidade de suas ações pedagógicas se enriquece, tornando-as potentes e significativas para as crianças. É importante destacar que a apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos é fundamental para o desenvolvimento de todas as pessoas, mas, no caso de professores, esses conhecimentos são determinantes para sua atuação profissional, tendo em vista que sua práxis pedagógica visa à formação de outros seres humanos.

Segundo a Resolução nº 04/2009 (Brasil, 2009), para atuar no AEE, o professor deve ter formação inicial com base na docência e formação específica para a Educação Especial. Diante disso, os Quadros 3 e 4 demonstram que, do conjunto das 12 professoras da pesquisa, apenas quatro têm formação em Educação Especial, e das sete coordenadoras, seis têm especialização nessa área, o que demonstra a existência de uma fragilidade na formação dos professores para atuar na Educação Especial.

Tendo realizado os estudos referentes à temática desta pesquisa, na sequência, são tecidas algumas reflexões finais. O AEE é um serviço que fornece o suporte que a criança precisa para aprender e se desenvolver, significando apoio especializado e pressupondo que exista um trabalho colaborativo entre os professores e outros profissionais que atuam com aquela criança. Enfatiza-se que ele não deveria ser restritivo, pois as políticas públicas para a inclusão na perspectiva de uma Educação Inclusiva parecem se encaminhar para um contexto de “aprendizagem para todos” obrigatoriamente na sala comum, em qualquer etapa/nível de ensino. Destarte, o AEE, assim como todo o aparato da Educação Especial, não é meramente um apêndice da educação comum, mas um sistema de apoio para a sala de aula, cujo objetivo é contribuir para que todas as crianças alcancem seu máximo desenvolvimento, dentro de suas especificidades.

Em suma, em uma sociedade que seja realmente inclusiva, talvez, em alguns momentos, já se poderia prescindir do "especial" na Educação, levando-se em conta que os professores não especializados também já realizam ações, até pouco tempo consideradas como específicas dos professores especializados. Essa constatação talvez aponte para um novo tempo nas relações de todos os docentes com as crianças com deficiência/NEE ou atraso global em seu desenvolvimento.

Outros questionamentos sobre o AEE fazem-se necessários e carecem ser respondidos em pesquisas futuras: Será possível afirmar que no ensino comum se faz AEE, ou seja, os professores das salas comuns também podem realizar esse tipo de atendimento? Ou apenas nos Centros de AEE e nas SRM? Quando um professor atende a um aluno com deficiência/NEE de forma individualizada ou não, utilizando ou não recursos diferenciados daqueles utilizados com os demais alunos, esse atendimento, obrigatoriamente, deve ser considerado como educacional, mas, não parece ser possível denominá-lo como especializado. Assim, esse atendimento não se caracteriza como AEE.

Nesse sentido, questiona-se se é preciso ser professor com especialização na área da Educação Especial para trabalhar com alunos com deficiência/NEE, já que a legislação deixa lacunas. Todavia, como são os homens concretos que elaboram as leis, eles o fazem de acordo com suas concepções de mundo, de homem e de sociedade e de acordo com suas intencionalidades.

Por fim, a partir de todas as reflexões realizadas neste estudo, considera-se a urgência da implementação de SRM e outros atendimentos de AEE na EI em todos os 5.568 municípios brasileiros (IBGE, 2023), mas não somente isso; é essencial ampliar a rede de apoio/suporte para contar com serviços de psicologia, assistência social, terapia ocupacional, fonoaudiologia, fisioterapia e/ou outros que sejam necessários, para que essas ciências, com seus conhecimentos técnicos, contribuam com a formação e o desenvolvimento das crianças com deficiência/NEE. É uma luta conjunta, um trabalho colaborativo entre famílias, professores e técnicos, para que se faça valer o que se tem de garantias jurídicas, porque a CF de 1988 e as legislações posteriores já previam o AEE. No entanto, ele ainda pouco acontece, principalmente na primeira etapa da EI (0 a 3 anos).

Encerra-se esta dissertação com a intenção de que este estudo possa contribuir de forma significativa para o trabalho realizado pelos professores da EI e da Educação Especial que atuam com as crianças com deficiência/NEE, além dos

gestores que organizam e orientam as redes ou sistemas de ensino. Do mesmo modo, almeja-se que os pontos discutidos nesta pesquisa proporcionem uma reflexão mais profunda sobre a inclusão escolar, inclusive das crianças menores. Espera-se também que esta investigação abra caminho para novas discussões e reflexões relacionadas ao direito à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos que ingressam na EI.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JÚNIOR, Claudovil Barroso. **Deficiência física neuromotora: um estudo das políticas e seus desdobramentos na educação infantil**. 2018. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.
- AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Proposta pedagógica curricular: educação infantil: rede pública municipal: região da AMOP**. Cascavel: Ed. do Autor, 2020.
- AMORIM, Evelyn Vieira; MALANCHEN, Julia. A educação a distância e a precarização da formação do professor: um desafio a superar. **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 5, n. 1, 2021. DOI: 10.33241/cadernosdogposshe.v5i1.7322. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/7322/6190>. Acesso em: 18 nov. 2022.
- AMORIM, Gabriely Cabestré et al. Formação de Professores da Educação Infantil: reflexões sobre a necessária instrumentalização teórica do profissional atuante com criança com ou sem deficiência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.12, n.1, p. 387-403, 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n1.8867. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8867>. Acesso em: 18 nov. 2022.
- APA. American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento et al. revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ARCE, Alessandra. Interações ou brincadeiras? Afinal o que é mais importante na educação infantil? E o ensino como fica? *In*: ARCE, Alessandra (org.). **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas: Editora Alínea, 2013. p. 17-40.
- ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. (orgs). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos (Introdução)**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. A periodização histórico-cultural do desenvolvimento na educação especial: o problema da idade. *In*: MARTINS, Lígia Marcia; ABRANTES, Angelo Antoni; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2. ed. Campinas: autores Associados, 2020. p. 321-341.
- BORGES, Gabriela Silva Braga. **Estimulação precoce, trabalho pedagógico e a criança com deficiência na creche**. 2016. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 7853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 3 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Brasília, DF: MEC, 1990a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: 1990b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, DF: MEC, 1994. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, DF: CORDE, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.571, de 17 de março de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.6.253, de 13 De novembro de 2007. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_CEB_132009.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 1º jul. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico. **IBGE**, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9749&t=destaques>. Acesso em: 16 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota técnica nº 2, de 04 de agosto de 2015**. Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2015b. Disponível em: [file:///Users/apple/Downloads/nota%20tcnica%20mec%2002.2015%20-%20educacao%20infantil%20\(2\).pdf](file:///Users/apple/Downloads/nota%20tcnica%20mec%2002.2015%20-%20educacao%20infantil%20(2).pdf). Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 30 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota técnica nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2014b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&Itemid=30192. Acesso em: 21 de out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PL 3205/2021 (Nº Anterior: PLS 278/2016)**. Altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), para dispor sobre o apoio aos educandos com deficiência nas instituições de ensino; tendo parecer da Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, pela aprovação (relatora: DEP. REJANE DIAS). Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2299179>. Acesso em: 31 de jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº

11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília, DF. Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado nº 278, de 2016**. Altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, para dispor sobre o apoio aos educandos com deficiência nas instituições de ensino. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126376?_gl=1*6q18p2*_ga*MTYyNjQ5MjIzMy4xNjkwNTk5Mjk3*_ga_CW3ZH25XMK*MTY5MDY1MTIxMS4yLjAuMTY5MDY1MTIxNS4wLjAuMA. Acesso em: 26 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.113, de 24 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, DF: Brasília, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 2 out. 2022.

BRASIL. Rede Nacional Primeira Infância. **Plano Nacional pela Primeira Infância: 2010 - 2022 | 2020 – 2030**. Brasília, DF: RNPI, 2020. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2020/10/PNPI.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Painel Coronavírus. **Coronavírus Brasil**, 2022. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em 22 de out. 2022.

CAMPOS, Cláudia Maria Ferreira. **Práticas pedagógicas e socioculturais com crianças com deficiência intelectual na educação infantil**. 2018. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

CANUTO NUNES, Monica Isabel. **Crianças público alvo da educação especial na educação infantil**. 2015. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.

CHAVES, Marta. Formação contínua de professores e a Teoria Histórico-Cultural na educação infantil. **Fractal: Revista de Psicologia**, [s.l.], v. 32, n. esp., p. 227-232, jun. 2020. DOI: 10.22409/1984-0292/v32_i-esp/41036. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/41036>. Acesso em: 1 ago. 2023.

CHAVES, Marta; FRANCO, Adriana de Fátima. Primeira Infância: Educação e cuidados para o desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 109-126.

CHEROGLU, Simone; MAGALHÃES, Giselle. O Primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação direta como adulto. *In*: MARTINS, Lígia; ABRANTES, Ângelo; FACCI, Marilda (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 93-108.

CRESSONI, A. G. O conceito de práxis e a crítica da ética normativa segundo Gyorgy Lukács. **Filosofia e Educação**, [s.l.], v. 3, n. 1, p. 194–202, 2011. DOI: 10.20396/rfe.v3i1.8635477. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635477>. Acesso em: 1 ago. 2023.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

DINIZ, Nathalia Lucena. **Um estudo sobre o atendimento em creches às crianças com deficiência ou transtorno do desenvolvimento: o que dizem familiares e profissionais de um município paulista**. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.
do Estado do Paraná. Curitiba: CEE, 2014. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2014/Del_02_14.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

DONATO, Vanessa Furlan Tavella. **Estimulação Precoce como fundamental para o desenvolvimento das crianças com deficiência e/ou com atraso global no desenvolvimento na primeira etapa da Educação Infantil, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural – THC**. 2017. Monografia (Especialização em Especialização em Educação Infantil) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

ELKONIN, Danili. Problemas psicológicos del juego en la edad escolar. *In*: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscou: Progreso, 1987a. p. 104-124.

ELKONIN, Danili. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In*: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscou: Progreso, 1987b. p. 125-142.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. *In*: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo (Orgs.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas** / Rio Grande: Ed. da FURG, 2019. p. 83-120.

FIOCRUZ. Pesquisadores analisam o impacto da Covid-19 entre crianças de 6 meses a 3 anos. **Portal Fiocruz**, 2022. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/pesquisadores-analisam-o-impacto-da-covid-19-entre-criancas-de-6-meses-3-anos>. Acesso em: 22 de out. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Metodologia da pesquisa educacional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Método e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GROBA, Paola. Aprovada PEC que padroniza termo 'pessoas com deficiência' na Constituição. **Rádio Senado**, 12 de março de 2019. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2019/03/12/senado-aprova-pec-que-padroniza-referencia-de-pessoas-com-deficiencia-na-constituicao>. Acesso em: 25 ago. 2023.

HAI, Alessandra Arce. **Educação Infantil: alimentação, neurociência e tecnologia**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2018.

IACONO, Jane Peruzo. Trajetória escolar e terminalidade acadêmica para alunos com deficiência intelectual a partir da perspectiva histórico-cultural. *In: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (org.)*. **Reflexões na perspectiva e em defesa de uma educação inclusiva para todos**. Cascavel: Edunioeste, 2019. p. 185-196.

IACONO, Jane Peruzo; SILVA, Luzia Alves. Reflexões sobre a política de formação de professores para a educação especial/ Educação Inclusiva. *In: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (org.)*. **A pessoa com deficiência na sociedade contemporânea: problematizando o debate**. Cascavel: Edunioeste, 2006. p. 91-116.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Didática e Educação Infantil: princípios para o ensino desenvolvente. Obutchénie. **Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [s.l.], v. 6, n. 3, p. 721–734, 2022. DOI: 10.14393/OBv6n3.a2022-67175. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/67175>. Acesso em: 1º jul. 2023.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich (orgs.)*. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-83.

LÍSSINA, Maia. La génesis de las formas de comunicación en los niños. *In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (orgs.)*. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da educação**. São Paulo, Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALANCHEN, Julia; SANTOS, Silvia Alves dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 20, p. e020017, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20i0.8656967. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967>. Acesso em: 9 jul. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI, E.J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS*, 2., 2004, Bauru. **Anais...** Bauru: USC, 2004. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf. Acesso em: 15 ago. 2022.

MARTINS, Lígia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. *In: ARCE*, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (orgs). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2ed. Campinas: Alínea, 2009. p. 93-121.

MARTINS, Lígia Marcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MATOS, Neide da Silveira Duarte de. **Políticas de educação especial e desenvolvimento humano: recuperação de contextos, documentos e percepções de protagonistas no Paraná e em Cuba**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

MEIRELES-COELHO, Carlos; IZQUIERDO, Teresa; SANTOS, Camila. Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. *In: CONGRESSO DA SPCE: EDUCAÇÃO PARA O SUCESSO: POLÍTICAS E ACTORES*, 9., 2007, Porto. **Anais...** Porto: Universidade da Madeira, 2007, p. 178-189. Disponível em: <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/RELATORIO-WARNOCK.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

MELLO, Anahí Guedes de. **Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência**. 2014. 2060f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições da Psicologia histórico-cultural para a educação da pequena infância. **Revista Cadernos de Educação**, [s.l.], n. 50, p. 1-12, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/5825>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MELLO, Suely Amaral. Acolhimento e escuta: desafios às relações adulto criança. *In: MAGALHÃES, Cassiana; CARBONIERI, Juliana (orgs.). **A teoria como condição de liberdade docente na educação infantil***. Curitiba, 2020. p. 17-34.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. São Paulo: Junqueira & Marin, 2010.

MIRANDA, Maria Auristela Barbosa Alves de. Educação infantil inclusiva: pelo direito à diversidade. *In: VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MIRANDA, Simão de. (orgs.). **Educação infantil na perspectiva histórico-cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança***. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 142-162.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, out. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875>. Acesso em: 20 mar. 2023.

NASCIMENTO, Selma Soares do. **Educação Especial e Inclusão Escolar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 197f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Cinthya Campos de. **Concepções de profissionais da educação infantil sobre a educação especial de crianças de zero a três anos**. 2014. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Transformando nosso mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Tradução de Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio), última edição em 13 de outubro de 2015. Rio de Janeiro: ONU, 2015. Disponível em: <https://sustainabledevelopment.un.org>. Acesso em: 7 out. 2022.

PAOLI, Joanna de; MACHADO, Patrícia Fernandes Lootens. Colorir tubos de ensaio é inclusão para alunos com deficiência intelectual? *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 13., 2021, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/75920>. Acesso em: 1º jul. 2023.

PARADA, Eunice Rodrigues Valle. **Os conceitos de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida: aspectos históricos e a Educação Especial brasileira**. 2021. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Deliberação nº 02/2014**. Curitiba: CEE, 2014.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Deliberação nº 02/2016**. Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **INSTRUÇÃO N.º 15/2018 SEED/SUED**. Estabelece critérios para a oferta do Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais e Centro de Atendimento Educacional Especializado para estudantes da Educação Especial e/ou com Atraso Global do Desenvolvimento, matriculados na Educação Infantil das instituições de ensino vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba: CEE, 2018. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_152018_suedseed.pdf. Acesso em: 16 nov. 2022.

PARANÁ. Ministério Público. **Conhecendo a rede de serviços**. Curitiba: MP-PR, 2021. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/Image/manuais/Cartilhas/cartilha_Conhecendo_a_NeRe_de_Servicos_02.pdf. Acesso em: 16 ago. 2022.

PARANÁ. Defensoria Pública Estadual do Paraná. STF reafirma que acesso à creche é direito fundamental que beneficia crianças e mulheres. **DPE-PR**, 2022. Disponível em: <https://www.defensoriapublica.pr.def.br/Noticia/STF-reafirma-que-acesso-creche-e-direito-fundamental-que-beneficia-criancas-e-mulheres>. Acesso em 15 out. 2022.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 161-191.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A Teoria Histórico-Cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. *In*: MARTINS, Lígia; ABRANTES, Ângelo; FACCI, Marilda (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 93-108.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/RWgYCJ8KJvkYfjzvDbcF3PF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 jul. 2023.

PASQUALINI, Juliana Campregher; EIDT, Nádia Maria Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. *In*: PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari (orgs.) **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru, SP: 2016. p. 101-148.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425–447, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24i2.13312. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13312>. Acesso em: 8 jul. 2023.

PEE. Programa de Educação Especial. Apresentação dos tradutores. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Completas** – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022. p. 9-12.

PNDU. Política Nacional de Desenvolvimento Urbano. O que é o IDHM. **PNDU**, 2023. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/o-que-%C3%A9-o-idhm#:~:text=O%20IDHM%20%C3%A9%20um%20%C3%ADndice,pela%20sa%C3%BAde%2C%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20renda>. Acesso em: 25 ago. 2023.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHNORENBERGER, Patrícia Fabiane. **A Educação Infantil Pré-Escolar no Município de Toledo/PR em tempos de Medicalização da Infância: Reflexões à luz da Psicologia Histórico Cultural**. 2021. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SOEIRA, Albenira Alves Rodrigues. **Investigando a família e a escola no contexto educacional especializado de crianças de zero a três anos**. 2015. 220f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

STF. Supremo Tribunal Federal. Supremo decide que oferta de creche e pré-escola é obrigação do poder público. **Portal STF**, 2022. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=494613&ori=1>. Acesso em: 13 out. 2022.

TEIXEIRA, Andrise. **O Trabalho Colaborativo entre o professor de Educação Especial que atua na Sala de Recursos Multifuncionais e o do ensino comum em escolas públicas**. 2021. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.

UNESCO. Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos. **Unesco.org**, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em: 8 ago. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura **Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos**. Incheon: UNESCO, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em 18 out. 2022.

VADE MECUM BRASIL. Espírito da Lei. **Vade Mecum Brasil**, [20--?]. Disponível em: <https://vademecumbrasil.com.br/palavra/espírito-da-lei>

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich (orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988. p. 103-117.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Madri: Visor, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 71, p. 21- 44, jul. 2000. DOI: 10.1590/S0101-73302000000200002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 de jul. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *In*: PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth Tunes (trads. e orgs.). **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski**. 1 ed. São Paulo. Expressão Popular, 2021a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. O problema da instrução e do desenvolvimento mental na idade escolar. *In*: PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth Tunes (trads. e orgs.). **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski**. 1 ed. São Paulo. Expressão Popular, 2021b.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. O problema do desenvolvimento cultural da criança. *In*: PRESTES, Zoia. TUNES, Elizabeth Tunes (trads. e orgs.). **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski**. 1 ed. São Paulo. Expressão Popular, 2021c.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; SILVA, Carla Cilene Baptista da; ZANIOLO, Leandro Osni. Educação da criança de zero a três anos e educação especial: Uma leitura crítica dos documentos que norteiam a educação básica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 9-26, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F56Q83hvn8qgBRHXS6sFbfK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2023.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; SGAVIOLI, Ana Júlia Ribeiro; SCARLASSARA Bárbara Solana; NOVAES, Carla Francielly Martini; CRUZ, Girlene de Albuquerque; MOURA, Mariana Martins. A Produção Científica Nacional na Área de Educação Especial e a Creche. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 4, p.619-636, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/qc8HTqxd7BjqvNLtSSh986M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2023.

ZAPOROZHETS, A. Importância dos períodos iniciais da vida na formação da personalidade infantil. *In*: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (orgs.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS**. 1. ed. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p.228-249.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



Aprovado na

CONEP em 04/08/2000

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: **A importância da modalidade Educação Especial para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças da Educação Infantil**

Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – “CAAE” N°

Pesquisador para contato: Vanessa Furlan Tavella Donato

Telefone: (45)99919-5308

Endereço de contato (Institucional): (R. Universitária, 1619 – Universitário, Cascavel - PR – Brasil, CEP: 85819-110 - FONE: (45) 3220-3000

Endereço de contato (Institucional): Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Convidamos você a participar de uma pesquisa sobre a modalidade Educação Especial na Educação Infantil. Os objetivos estabelecidos são enfatizar a importância da Educação Especial para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças da Educação Infantil, e ainda, identificar os Atendimentos Educacionais Especializados (AEE) disponibilizados aos alunos dessa etapa de ensino e têm o propósito de contribuir para uma educação que busca as máximas do desenvolvimento humano, seja para as crianças com alguma deficiência/necessidade especial ou não, e para a sociedade, na intenção de apresentar referências teóricas e dados qualitativos, bem como desvelar as possíveis implicações que a falta de atendimento da Educação Especial na etapa da Educação Infantil poderia acarretar no processo de desenvolvimento de crianças pequenas. Para que isso ocorra você será submetido a

uma entrevista semiestruturada via plataforma Meet. No entanto, a pesquisa poderá causar em você alguma apreensão quanto ao assunto.

Se ocorrer algum transtorno, decorrente de sua participação em qualquer etapa desta pesquisa, nós pesquisadores, providenciaremos acompanhamento e a assistência imediata, integral e gratuita. Havendo a ocorrência de danos, previstos ou não, mas decorrentes de sua participação nesta pesquisa, caberá a você, na forma da Lei, o direito de solicitar a respectiva indenização.

Também você poderá a qualquer momento desistir de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo. Para que isso ocorra, basta informar, por qualquer modo que lhe seja possível, que deseja deixar de participar da pesquisa e qualquer informação que tenha prestado será retirada do conjunto dos dados que serão utilizados na avaliação dos resultados.

Você não receberá e não pagará nenhum valor para participar deste estudo, no entanto, terá direito ao ressarcimento de despesas decorrentes de sua participação.

Nós pesquisadores garantimos a privacidade e o sigilo de sua participação em todas as etapas da pesquisa e de futura publicação dos resultados. O seu nome, endereço, voz e imagem nunca serão associados aos resultados desta pesquisa, exceto quando você desejar. Nesse caso, você deverá assinar um segundo termo, específico para essa autorização e que deverá ser apresentado separadamente deste.

As informações que você fornecer serão utilizadas exclusivamente nesta pesquisa. Caso as informações fornecidas e obtidas com este consentimento sejam consideradas úteis para outros estudos, você será procurado para autorizar novamente o uso.

Este documento que você vai assinar contém 3 (três) páginas. Você deve vistar (rubricar) todas as páginas, exceto a última, onde você assinará com a mesma assinatura registrada no cartório (caso tenha). Este documento está sendo apresentado a você em duas vias, sendo que uma via é sua. Sugerimos que guarde a sua via de modo seguro.

Caso você precise informar algum fato ou decorrente da sua participação na pesquisa e se sentir desconfortável em procurar o pesquisador, você poderá procurar pessoalmente o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE

(CEP), de segunda a sexta-feira, no horário de 08h00 as 15h30min, na Reitoria da UNIOESTE, sala do Comitê de Ética, PRPPG, situado na rua Universitária, 1619 – Bairro Universitário, Cascavel – PR. Caso prefira, você pode entrar em contato via Internet pelo e-mail: cep.prppg@unioeste.br ou pelo telefone do CEP que é (45) 3220-3092.

Declaro estar ciente e suficientemente esclarecido sobre os fatos informados neste documento.

Nome do sujeito de pesquisa ou responsável:

Assinatura:

Eu, Vanessa Furlan Tavella Donato, declaro que forneci todas as informações sobre este projeto de pesquisa ao participante (e/ou responsável).

Assinatura do pesquisador

Cascavel, _____ de _____ de 20____.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES - CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS DE
ENSINO E DE APRENDIZAGEM
DISCENTE: **VANESSA FURLAN TAVELLA DONATO**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Público: Professores da educação infantil da rede municipal de ensino de alguns municípios da região oeste do Paraná

Registro: Questões e respostas em formulário próprio

Objetivo da entrevista: Levantar informações sobre a práxis dos professores com relação ao Atendimento Educacional Especializado com os alunos da Educação Infantil

1) Identificação e formação:

- a) Nome: _____ Idade: _____
- b) Curso de Graduação: _____ () presencial () EAD
- c) Pós-Graduação: _____ () presencial () EAD
- d) Tempo na função: _____
- e) Tempo de atuação no município: _____
- f) Participa de formações continuadas: () sim () não
- Se, sim:
- () Organizadas pelo próprio município;
- () AMOP;
- () Por conta própria;

2) Roteiro:

1. Há quanto tempo atua na Educação Infantil e porque escolheu atuar nessa etapa de ensino?
2. Na sua opinião, qual o papel do ensino na Educação Infantil?
3. Como você concebe a relação entre o ensino dos conteúdos e o desenvolvimento integral de seus alunos?
4. Você utiliza os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, concepção voltada para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores em sua prática pedagógica?
5. Qual a sua **experiência** com a modalidade Educação Especial?
6. No Projeto Político Pedagógico do CMEI em que você atua, há aspectos referentes à Educação Especial na Educação Infantil?
7. Há algum tipo de registro sobre a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos? Se sim, como é realizado? Como é esse documento?
8. Como é realizado o planejamento? No que você se baseia para realizar o trabalho pedagógico em sua turma (Proposta Pedagógica Curricular da AMOP/Referencial Curricular do Paraná/ Proposta do Município)? E com os alunos com necessidades especiais?
9. Como é realizado o trabalho com as crianças com deficiência/necessidades especiais ou atraso global no desenvolvimento matriculadas no CMEI em que você atua?
10. Seu aluno com deficiência/necessidades especiais ou atraso global no desenvolvimento recebe algum outro tipo de atendimento, com fonoaudióloga, psicóloga, terapeuta ocupacional, professor especializado em Educação Especial, ou outro profissional? Ele frequenta algum centro especializado, como a APAE, ACAS ou APOFILAB ou algum outro? Você dialoga com esses profissionais sobre seu aluno com deficiência/necessidades especiais ou atraso global no desenvolvimento, recebendo orientações?
11. É possível identificar potencialidades/capacidades em seus alunos com deficiência/necessidades especiais? Explique.

12. Como é a atuação da família desses alunos?
13. Como você compreende a modalidade Educação Especial na Educação Infantil?
14. Você se sente capaz de identificar os seus alunos com deficiência/necessidades especiais? Em a resposta sendo **sim**, o que você leva em conta nessa identificação?
15. Você se considera capaz de **identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade** aos seus alunos com deficiência/necessidades especiais?
16. Como você promove **acessibilidade aos materiais didáticos** para assegurar o acesso ao currículo aos seus alunos com deficiência/necessidades especiais, ou seja, existem **materiais didáticos** que podem ser utilizados pelos alunos com deficiência/necessidades especiais, no CMEI onde você atua como professor(a)? Como você os utiliza?
17. Como você promove **acessibilidade aos espaços e equipamentos** para assegurar o acesso ao currículo aos seus alunos com deficiência/necessidades especiais, ou seja, existem **espaços e equipamentos** que podem ser utilizados pelos alunos com deficiência/necessidades especiais, no CMEI onde você atua como professor(a)? Como eles são utilizados?
18. Como você promove **acessibilidade aos sistemas de comunicação e informação** para assegurar o acesso ao currículo aos seus alunos com deficiência/necessidades especiais, ou seja, seus alunos com deficiência/necessidades especiais necessitam de **sistemas de comunicação e informação para aprenderem e se desenvolverem? Quais?**
19. Como você promove **acessibilidade ao conjunto das atividades escolares** para assegurar o acesso ao currículo aos seus alunos com deficiência/necessidades especiais, ou seja, com relação ao **conjunto das atividades escolares que você realiza com todos os alunos, relate como você trabalha com seus alunos** com deficiência/necessidades especiais.
20. Você considera importante o **Atendimento da Sala de Recursos Multifuncionais** na etapa da Educação Infantil? Justifique.

- 21.** Quais os benefícios para as crianças com deficiência quando incluídas na Educação Infantil?

- 22.** Quais os benefícios e impactos para os sujeitos da escola quando há crianças inclusas no ambiente escolar?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES
PEDAGÓGICOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES - CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS DE
ENSINO E DE APRENDIZAGEM
DISCENTE: **VANESSA FURLAN TAVELLA DONATO**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES PEDAGÓGICOS DAS
SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO**

Público: Coordenadores Pedagógicos das Secretarias Municipais de Educação

Registro: Questões e respostas em formulário próprio

Objetivo da entrevista: Levantar informações sobre como é realizada a organização e gestão no que se refere à Educação Especial na Educação Infantil.

1) Identificação e formação:

- a) Nome: _____ Idade: _____
- b) Curso de Graduação: _____ () presencial () EAD
- c) Pós-Graduação: _____ () presencial () EAD
- d) Tempo na função: _____
- e) Tempo de atuação no município: _____
- f) Participa de formações continuadas: () sim () não

Se, sim:

- () Organizadas pelo próprio município;
- () AMOP;
- () Por conta própria;

2) Roteiro:

1. Na sua opinião, qual o papel do ensino na Educação Infantil?
2. Como você compreende a modalidade Educação Especial na Educação Infantil?
3. No seu município há quantas crianças matriculadas na Educação Infantil – etapa creche, que são público da Educação Especial? Qual(is) sua(s) deficiência/necessidades especiais?
4. O município **faz o provimento necessário para os professores realizarem o AEE** com as crianças da Educação infantil para assegurar o acesso ao currículo aos alunos com deficiência/necessidades especiais? Quais são eles?
 - a) **acessibilidade aos materiais didáticos**
 - b) **acessibilidade aos espaços e equipamentos**
 - c) **acessibilidade aos sistemas de comunicação e informação**
 - d) **acessibilidade ao conjunto das atividades escolares**
5. Você considera adequados os espaços para as crianças com deficiência/necessidades especiais na Educação Infantil?
6. Como são realizadas em seu município as formações continuadas para os professores que atendem esse público?
7. **Você considera importante o Atendimento da Sala de Recursos Multifuncionais na etapa da Educação Infantil?**
8. Quais os benefícios para as crianças com deficiência quando incluídas na Educação Infantil?
9. Quais os benefícios e impactos para os sujeitos da escola quando há crianças inclusas no ambiente escolar?