



**unioeste**  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



**PPGE**  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Mestrado e Doutorado

**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: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.**

**ADRIANA TEREZINHA LORENÇATTO**

**A INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS DE 0 A 3 ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL  
DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL - PR**

**CASCAVEL – PR  
2024**



**unioeste**  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



**PPGE**  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Mestrado e Doutorado

**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: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

**ADRIANA TEREZINHA LORENÇATTO**

**A INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS DE 0 A 3 ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL  
DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL - PR**

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

**Orientadora:** Profa. Dra. Lucia Terezinha Zanato Tureck.

**CASCAVEL – PR  
2024.**

## FICHA CATALOGRÁFICA

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

LORENÇATTO, ADRIANA TEREZINHA  
A INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS DE 0 A 3 ANOS NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL - PR  
/ ADRIANA TEREZINHA LORENÇATTO; orientadora Lucia Terezinha  
Zanato. Tureck.. -- Cascavel, 2024.  
109 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) --  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. EDUCAÇÃO. 2. EDUCAÇÃO INFANTIL. 3. CRIANÇA COM AUTISMO.  
4. PSICOLOGIA HISTÓRICO CRÍTICA. I. Tureck., Lucia Terezinha  
Zanato., orient. II. Título.



ADRIANA TEREZINHA LORENÇATTO

A INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, DE 0 A 3 ANOS  
DA REDE PÚBLICA DE CASCAVEL - PR

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 História da educação, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Lucia Terezinha Zanato Tureck'.

Orientador(a) - Lucia Terezinha Zanato Tureck

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

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Jane Peruzo Iacono'.

Jane Peruzo Iacono

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

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Roseneide Maria Batista Cirino'.

Roseneide Maria Batista Cirino

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

Cascavel, 3 de setembro de 2024

## DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho especialmente às três pessoas mais importantes da minha vida: Aos meus filhos Henrique Luiz e Laura Catarina, os quais são a motivação na minha vida e da continuidade dos meus estudos. Ambos que, em vários momentos de seu desenvolvimento, gostariam que minha presença fosse maior, mas que aprenderam a compreender a minha ausência. Ao meu esposo Matheus Luiz, que com seu companheirismo de sempre me auxiliou, seja ao dispor maior tempo para com nossos filhos, a fim de suprir os momentos em que eu estava ausente, até o encorajamento e incentivo.

## AGRADECIMENTOS

Neste momento, agradeço a oportunidade de ter estado novamente na Unioeste, para estudar, aprender, aprofundar meus conhecimentos, me humanizando por meio dos conhecimentos científicos no decorrer de minha vida, enquanto acadêmica, que possibilitaram me tornar o que sou hoje.

Sou grata pela oportunidade de ter ingressado no Mestrado em Educação e conseguir a finalização deste curso, mesmo com as adversidades que tive durante a caminhada, pois não foi fácil... afinal, as conquistas para uma mulher, mãe, esposa da classe trabalhadora exige força a cada dia, mas, sim, foi possível!!!

Para que essa trajetória pudesse ser finalizada, algumas pessoas foram importantes ao passo que contribuíram nesse processo, a essas pessoas não poderia deixar de expressar minha gratidão.

Agradeço à professora Dra. Lucia Terezinha Zanato Tureck, minha orientadora, pelos momentos vivenciados, pela dedicação, pelo carinho, pela compreensão disposta, me ensinou com maestria como olhar para além da aparência dos fenômenos presentes em nossa realidade; ao me conduzir nesse processo, me mostrou como devemos sempre esperar, jamais esquecerei da aprendizagem que me proporcionou acadêmica e pessoalmente.

Às professoras Dra. Rosineide Cirino (Unespar) e Dra. Jane Peruzo Iacono (Unioeste), por aceitarem fazer parte de minha banca de qualificação e de defesa, pelas contribuições para a pesquisa.

À Unioeste, por proporcionar uma educação pública de qualidade que nos emancipa, e a todos os professores que contribuíram para a apropriação dos conhecimentos científicos.

À Secretaria Municipal de Educação, por colaborar para realização dessa pesquisa, desde o acesso de dados até a pesquisa de campo realizada. Não poderia deixar de agradecer aos colegas e amigas da Rede Pública Municipal de Ensino que contribuíram para realização dessa pesquisa.

À minha família, aos meus pais Marilene e Marco, que me permitiram a vida! Aos pais de meu esposo que sempre demonstraram alegria em cuidar dos meus filhos, Henrique e Laura, nas vezes em que estive ausente e precisei do seu auxílio! Ao meu esposo e companheiro de todas as horas e aos meus filhos Henrique Luiz e Laura Catarina, que são a razão de minha vida! Obrigada!

## EPÍGRAFE

*“A criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo”.*

Lev. S. Vigotski (2022, p. 51).

LORENÇATTO, Adriana Terezinha. **A inclusão de alunos autistas de 0 a 3 anos na educação infantil da rede pública municipal de ensino de Cascavel - PR.** (2024). 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: História da Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel (PR), 2024.

## RESUMO

A Educação é direito de todo cidadão e, com os avanços nas políticas públicas, a educação infantil passou a integrar a educação básica. Nos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs, a educação inclusiva encontra-se em processo de implantação. Configura-se, dessa forma, um contexto com desafios cotidianos aos professores face às necessidades de formação e de entendimento a respeito da educação de crianças pequenas, especialmente as com deficiência. Esta pesquisa buscou conhecer, identificar e compreender como tem ocorrido o processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especificamente na Educação Infantil de 0 a 3 anos, nos CMEIs da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (PR), durante o período de 2016 até 2019. Considera-se importante analisar a realidade educacional durante o processo de inclusão da criança autista no espaço da creche, tendo em vista a promoção do seu desenvolvimento, pois a primeira etapa do ensino é tão importante quanto as demais que correspondem à Educação Básica. A pesquisa ancorou-se no materialismo histórico-dialético, com apoio de produção bibliográfica de autores como Vigotski (2022), Leontiev (1978), Pasqualini (2016) Barroco e Leonardo (2016), Arce e Raupp (2012), Pagnoncelli (2015), dentre outros. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, apoiou-se em fontes diferenciadas: estudo bibliográfico e pesquisa de documentos históricos, tais como: legislações e normativas de âmbito nacional, estadual e municipal sobre a temática estudada; a pesquisa de campo ocorreu nos Centros Municipais de Educação Infantil que apresentaram maior número de matrículas de crianças autistas no período de 2016 a 2019, mediante a aplicação de questionários para professores de Educação Infantil, agentes de apoio e monitores. O levantamento e análise das fontes e os dados coletados permitiram a compreensão de como os profissionais envolvidos na pesquisa compreendem as crianças autistas, suas manifestações específicas, como promovem as adaptações necessárias nas atividades pedagógicas, demonstrando sua responsabilidade com o ensino. A formação continuada foi citada como uma necessidade para o processo inclusivo, pois a maioria dos profissionais acreditam na inclusão escolar, mas afirmam a necessidade de ser reorganizado o processo de ensino, com melhoria nas condições dos CMEIs, particularmente em relação ao número de crianças nas salas; alguns destacaram a dificuldade do processo inclusivo na educação infantil de 0 a 3 anos, pela não superação do modelo biológico e da concepção assistencialista. A pesquisa possibilitou verificar as contradições existentes em relação ao que é normatizado nos documentos oficiais e a efetivação nos CMEIs, enfim, compreender algumas das múltiplas determinações da realidade da educação infantil inclusiva local, além de preservar a memória histórica.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Alunos autistas; Inclusão escolar; Teoria Histórico-Cultural; Análise histórica.

LORENÇATTO, Adriana Terezinha. **The inclusion of autistic students aged 0 to 3 years in early childhood education in the public municipal education system of Cascavel – PR. (2024)**. 109 p. Dissertation (Master's in Education). Graduate Program in Education. Area of Concentration: Education, Research Line: History of Education, State University of Western Paraná – UNIOESTE, Cascavel (PR), 2024.

### Abstract

Education is a right of every citizen, and with advances in public policies, early childhood education has become part of basic education. In the Municipal Centers for Early Childhood Education (CMEIs), inclusive education is currently being implemented. This setting presents daily challenges for teachers, who must address the need for training and understanding of early childhood education, particularly for children with disabilities. This research aimed to understand, identify, and examine the process of including children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in early childhood education, specifically from 0 to 3 years old, within the CMEIs of the Cascavel Municipal Public Education Network (PR) from 2016 to 2019. It is important to analyze the educational reality during the inclusion process of autistic children in daycare environments to promote their development, as the first stage of education is as vital as the other stages within Basic Education. The research was grounded in historical-dialectical materialism, drawing on bibliographic works by authors such as Vygotsky (2022), Leontiev (1978), Pasqualini (2016), Barroco and Leonardo (2016), Arce and Raupp (2012), Pagnoncelli (2015), among others. The study is qualitative in nature and relied on a variety of sources: bibliographic studies and historical document research, including national, state, and municipal legislation and regulations on the subject. Field research took place in the Municipal Centers for Early Childhood Education with the highest number of enrollments of autistic children from 2016 to 2019, through questionnaires for early childhood education teachers, support agents, and monitors. The survey and analysis of sources and collected data allowed for an understanding of how the professionals involved perceive autistic children, their specific manifestations, and how they implement necessary adaptations in pedagogical activities, demonstrating their commitment to teaching. Continuous training was cited as a need for the inclusive process, as most professionals believe in school inclusion but point out the need to reorganize the teaching process, improving conditions at the CMEIs, particularly regarding the number of children per classroom. Some highlighted the challenges of the inclusion process for children aged 0 to 3 due to the persistence of biological and assistance-oriented models. This research enabled the identification of contradictions between what is stipulated in official documents and its implementation in the CMEIs, thus providing insights into the complexities of local inclusive early childhood education and preserving historical memory.

**Keywords:** Early Childhood Education; Autistic Students; School Inclusion; Cultural-Historical Theory; Historical Analysis.

**LISTA DE GRÁFICOS**

<b>Gráfico</b>	<b>Título</b>	<b>Pág.</b>
Gráfico 1	Características mais desafiadoras apresentadas pelas crianças autistas	76
Gráfico 2	Atendimento da criança autistas no Ensino Regular	84
Gráfico 3	Onde os professores buscam subsídios para o trabalho pedagógico.	87

**LISTA DE TABELAS**

<b>Tabela</b>	<b>Título</b>	<b>Pág.</b>
Tabela 1	Relação de Dissertações e Teses levantadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	63
Tabela 2	Produção sobre autismo nos Programas de Pós-Graduação da Unioeste, por campus – 2016 a 2022	67
Tabela 3	Total de CMEIs, matrículas e percentuais de alunos com deficiência e com autismo – 2016 a 2019	70
Tabela 4	Matrículas totais e de alunos com TEA e percentuais de alunos com TEA – 2022, nos CMEIs pesquisados	72
Tabela 5	Descritivo de profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel em relação à formação, tempo de serviço na rede e jornada de trabalho	74

**LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro</b>	<b>Título</b>	<b>Pág.</b>
Quadro 1	Períodos do desenvolvimento psíquico da criança	38

**LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura</b>	<b>Título</b>	<b>Pág.</b>
Figura 1	Mapa dos bairros da cidade de Cascavel (PR) e a localização dos CMEIs pesquisados	71

## LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

<b>SIGLAS</b>	<b>SIGNIFICADOS</b>
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CID	Classificação Internacional de Doenças
CEE	Conselho Estadual de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
PAP	Professor de Apoio Pedagógico
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SERE	Sistema Estadual de Registro Escolar
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library</i>
THC	Teoria Histórico-Cultural
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
<b>1. A EDUCAÇÃO INFANTIL: sua constituição e implicações para o desenvolvimento humano</b> .....	<b>22</b>
1.1 Antecedentes históricos e a constituição da Educação Infantil no Brasil.....	22
1.2 A Educação Infantil de 0 a 3 anos, em Cascavel - PR.....	28
1.3. Educação Infantil e suas contribuições para o desenvolvimento humano	33
<b>2. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: breve histórico e a inclusão escolar</b> .....	<b>42</b>
2.1. Aspectos históricos e características do Transtorno do Espectro Autista (TEA).....	42
2.2. A Inclusão da Criança Autista na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – PR .....	48
<b>3. METODOLOGIA, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO</b> .....	<b>60</b>
3.1. O percurso metodológico da pesquisa .....	60
3.1.1 <i>Fundamentos da pesquisa</i> .....	67
3.1.2 <i>A delimitação da pesquisa de campo</i> .....	69
3.2. Análise e discussão dos dados da pesquisa .....	71
3.2.1 <i>Os CMEIs pesquisados</i> .....	71
3.2.2 <i>Os sujeitos da pesquisa</i> .....	73
3.2.3 <i>Os dados: análise e discussão</i> .....	75
3.2.3.1 <i>Desafios em relação à criança com autismo e às condições objetivas concretas presentes nos CMEIs</i> .....	75
3.2.3.2 <i>A concepção de inclusão da criança com autismo na etapa creche nos CMEIs</i> .....	81
3.2.3.3 <i>Organização do processo de ensino, planejamento das aulas e onde buscam subsídios para seu trabalho de acordo com os professores de educação infantil</i> .....	85
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>91</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>97</b>
<b>ANEXO 1 Autorização Local Para Pesquisa de Campo</b> .....	<b>97</b>
<b>ANEXO 2 Parecer consubstanciado CEP - Aprovação projeto de pesquisa</b> .....	<b>98</b>

<b>ANEXO 3 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>101</b>
<b>ANEXO 4 Dados do Setor Pedagógico da SEMED.....</b>	<b>104</b>
<b>ANEXO 5 Questionário para professores e agentes de apoio.....</b>	<b>106</b>
<b>ANEXO 6 Parecer consubstanciado CEP - Aprovação Relatório Final .....</b>	<b>108</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está vinculada à linha de pesquisa História da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, campus de Cascavel (PR). Quando partimos do pressuposto de que a inclusão é importante e deve ser efetivada em todos os espaços sociais, é imprescindível que tal processo se materialize desde a mais tenra idade.

Dessa forma, o objeto de pesquisa a inclusão da criança com autismo de 0 a 3 anos na educação infantil da Rede Pública de Cascavel (PR) mostrou-se um campo que precisa ser adentrado para ser conhecido, analisado e especialmente compreendido no sentido de como ocorreu e vem ocorrendo o processo de inclusão da criança com autismo na Educação Infantil na referida Rede Pública, a partir de 2016 até 2019.

O recorte temporal refere-se ao período em que o número de matrículas de crianças autistas foi paulatinamente aumentando. Ou seja, esse recorte temporal foi delimitado após a constatação de que a condição de autismo em crianças matriculadas na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, começou a ser registrada oficialmente no SERE (Sistema Estadual de Registro Escolar) a partir do ano de 2016<sup>1</sup>, o que demonstrou que houve crescente presença dessas crianças a partir de então; limitamos o ano de 2019 pois foi o período anterior à pandemia da COVID-19<sup>2</sup>.

Diante do exposto, justifica-se que foi preciso realizar levantamentos de dados bibliográficos para busca de elementos históricos e publicações que abordassem a temática a fim de tomar conhecimento do estado da arte, assim como realizar pesquisa de campo no intuito de verificar a realidade existente.

É a realidade concreta que nos permite relacionar algumas questões e dados relevantes, com vistas a identificar as dificuldades que se apresentam nos CMEIs, visto que, tanto as crianças, quanto os profissionais são parte constituinte da sociedade; assim, as condições de educação, e que essa educação seja inclusiva,

---

<sup>1</sup> A partir de 2020 com início da Pandemia da COVID-19, houve alteração na forma de registros dos dados estatísticos da Secretaria Municipal de Educação, no Sistema Estadual de Registros Escolar.

<sup>2</sup> No período da Pandemia da COVID-19, as instituições de ensino foram reorganizadas, o contato dos profissionais da educação com as crianças ocorreu de forma remota.

são elementos importantes para todos.

Definimos realizar uma pesquisa desse tema a partir de um recorte geográfico local, por entendermos ser relevante, porque consideramos que uma localidade não se encontra isolada das demais cidades e regiões brasileiras, de tal modo que está circunscrita em uma totalidade permeada por contradições e também é resultante das múltiplas determinações que a compreendem.

A questão norteadora desta pesquisa consistiu em compreender como ocorreu a inclusão de crianças autistas de 0 a 3 anos de idade nos Centros Municipais de Educação Infantil – (CMEIs), no período de 2016 a 2019, levando em conta a organização das instituições e os profissionais que atuavam na Educação Infantil nesse processo de inclusão.

Dessa forma, se faz necessário perceber o movimento histórico quanto às questões que estão intimamente relacionadas com o processo de inclusão e na busca dos direitos das crianças com autismo, pela inclusão escolar.

Partindo da premissa de que a escolarização revoluciona o desenvolvimento do indivíduo, independentemente dele ser com ou sem deficiência, segundo estudos de Vigotski (2022), é preciso compreender aspectos fundamentais como currículo, conhecimento científico, teoria e prática pedagógica, o papel das instituições educacionais efetivamente, pois são as questões fundamentais presentes no processo de aprendizagem na educação como um todo.

Portanto, a pesquisa tem como **objetivo principal** verificar, analisar e especialmente compreender como ocorreu o processo de inclusão de crianças autistas de 0 a 3 anos, que frequentaram os Centros Municipais de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (PR), considerando o período de 2016 a 2019.

Nesse sentido se faz necessário, com os **objetivos específicos**: - Conceituar a concepção de infância e de inclusão escolar sob o ponto de vista histórico para compreender o presente; - Analisar quais são as contribuições que o Currículo da Rede Pública Municipal de Ensino volumes I e III<sup>3</sup> trazem para com os profissionais dos CMEIs; - Verificar qual é a formação do profissional que está frente ao processo

---

<sup>3</sup> Cascavel- PR tem sistema de ensino próprio, elaborou um Currículo que se materializou em sua primeira versão em 2008, resultante de um trabalho coletivo. Em 2020 foi reestruturado e nesse processo de reelaboração ficou constituído por 5 volumes: Vol. I que trata da Educação Infantil; Vol. II Ensino Fundamental-anos iniciais; Vol. III Educação Especial; Vol. IV Educação de Jovens e Adultos; Vol. V Diretrizes da Educação em Tempo Integral.

de ensino na Educação infantil; - Investigar qual é a compreensão do conceito de inclusão escolar por parte dos profissionais que atuam nos CMEIs; - Levantar dados a respeito de como vem ocorrendo a aceitação da criança com autismo na Educação Infantil, como ocorreu e ocorrem os processos de mediação necessários para a aprendizagem e o desenvolvimento dessas crianças e - quais os desafios para os processos de ensino e de aprendizagem.

Os motivos que resultaram nessa problemática de pesquisa se devem a algumas das inquietações oriundas de minha prática educativa, quando adentrei no espaço da Educação Infantil com alunos de 0 a 3 anos. Inicialmente, não havia muitas crianças autistas diagnosticadas e com laudo médico. Porém, nesse período, nas escolas municipais de Cascavel havia algumas crianças nos anos iniciais do ensino fundamental diagnosticadas e, conforme aponta Stepanha (2017) no ano de 2015 havia um total de 43 alunos com laudo de transtorno do espectro autista matriculados no ensino municipal de Cascavel.

Até o ano de 2015, na prática pedagógica, não havia me deparado com a realidade da inclusão de alunos com deficiência, mas, posteriormente até a atualidade, nos CMEIS em que atuei, havia alunos com deficiência nas diversas turmas desde o Infantil I - com crianças de 0 anos - ao Infantil III - até 4 anos de idade: Transtornos do Espectro Autista; Transtorno de comportamento; Esclerose esta tinha um profissional de apoio, que era estagiária do curso de enfermagem, para realizar a função de auxiliar que a acompanhava em todos os momentos.

No ano de 2015, no CMEI onde trabalhava, havia dois alunos autistas de 3 anos de idade. Um deles realizava acompanhamento com profissionais da saúde no período contrário ao qual frequentava o CMEI e demonstrava um desenvolvimento semelhante ao dos demais colegas, sem prejuízos na aprendizagem e socialização; o outro foi diagnosticado somente ao final daquele ano, isso porque a família era resistente em aceitar o que seu filho era uma criança autista, atribuía a castigo divino e afirmava que a criança estava incorporada por um espírito do mal.

Em 2016, deparei-me com uma aluna com diagnóstico de Transtorno de Conduta, que realizava acompanhamento psicológico e apresentava um bom desenvolvimento contínuo em relação à aprendizagem, sendo sua maior dificuldade em relação à socialização, em alguns momentos estabelecia relações com os demais, em outros momentos não. Em 2017, também tive contato com outro caso de criança autista, em que a família apresentava resistência em aceitar que a criança pudesse

ter alguma deficiência ou transtorno, e mesmo após obter o diagnóstico, a aceitação não se deu absolutamente.

Quanto mais convivía com essa realidade, minhas angústias aumentavam, assim como os questionamentos sobre o fazer pedagógico com essas crianças, pois elas estavam incluídas no ensino regular e, assim como as demais, precisavam se apropriar do conhecimento.

Foi possível perceber a dificuldade existente na prática dos profissionais docentes do CMEI, no que se refere ao planejamento de suas aulas para que proporcionassem aos alunos autistas a apropriação dos conteúdos científicos, mediante atividades adequadas à sua idade e desenvolvimento. Nesse sentido, é importante compreender quem é o aluno autista, como ele se expressa e se relaciona, como trabalhar as atividades pedagógicas com ele, bem como a importância de sua inclusão no espaço escolar desde a mais tenra idade, para que suas funções psicológicas superiores sejam desenvolvidas, para que possa apropriar-se da cultura humana que foi produzida historicamente, por meio do trabalho.

O resultado de nossa pesquisa está organizado em três capítulos, além da Introdução e considerações finais.

O primeiro aborda a contextualização histórica da Educação Infantil, os aspectos em relação às concepções de infância, homem e sociedade, e como foram se constituindo os conceitos e concepções acerca da educação das crianças pequenas no decorrer da história.

Apresenta a periodização do desenvolvimento humano, destacando os primeiros anos de vida de 0 a 3 anos da criança e a importância da Educação Infantil nesse processo. Por considerar que, a partir dela, seja efetivado o ensino adequado aos períodos de desenvolvimento presentes na Educação e proporcionar não qualquer saber, mas o saber que contribui para o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, a partir dos postulados da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

O segundo capítulo é composto por aspectos históricos e características relacionadas à pessoa com autismo, reiterando que as crianças autistas não são iguais, mas que cada uma é única e tem especificidades, apesar de algumas características se evidenciarem em muitas pessoas diagnosticadas com autismo. Cada indivíduo é singular, nesse sentido não se deve pensar que determinadas características devam prevalecer para todos de modo geral. Encerra abordando a

inclusão de crianças autistas na Educação Infantil municipal de Cascavel.

No terceiro capítulo encontra-se a metodologia, a pesquisa de campo com a análise de dados e os resultados obtidos.

Dessa forma, a pesquisa busca refletir sobre o processo de inclusão das crianças autistas de 0 a 3 anos, no âmbito escolar da primeira infância, com o intuito de contribuir para a Educação, com a premissa de promover a aprendizagem e o desenvolvimento da criança e instrumentalizá-la a fim de proporcionar condições para que possa dar continuidade ao processo de aprendizagem, visto que a primeira etapa do ensino é tão importante quanto as demais etapas da Educação Básica para todos.

Para além da busca por respostas a algumas inquietações, a partir da prática pedagógica vivenciada, especificamente em relação à educação inclusiva da criança autista na Educação Infantil, e à circunstância de que houve um aumento significativo de crianças com diagnóstico de autismo no contexto escolar, na busca do desenvolvimento humano desse público, acreditamos que os aspectos históricos são fundamentais para desvelar a realidade, assim como também para compreender algumas questões que são pertinentes ao processo educacional, a partir de cada contexto existente.

Portanto após ser apresentado a Educação Infantil, importante etapa da educação, com seus aspectos históricos, suas especificidades na organização do ensino, com as bases teóricas que lhe alicerçam e explicam, assim como as discussões sobre o processo de inclusão no município de Cascavel.

Nas considerações finais, contemplamos a reflexão teórica acerca dos achados no decorrer da pesquisa e o que nos desvelou por meio dos estudos realizados, mesmo com limitações em alguns momentos, pois nos apropriamos de conhecimentos novos, para conseguir responder ao objetivo proposto.

## 1 A EDUCAÇÃO INFANTIL: sua constituição e implicações para o desenvolvimento humano

Neste capítulo, há uma contextualização histórica acerca da Educação Infantil e a concepção de criança e de infância no decorrer dos diferentes contextos históricos, isso porque é importante reiterar que o homem produz a sua existência por meio do trabalho; constitui-se pela história que foi produzida coletivamente no decorrer do tempo, e, ao ter acesso e adquirir a cultura produzida, se humaniza e transforma a realidade em que vive.

Isso implica diretamente nas concepções que se constituíram historicamente sobre a sociedade, homem, criança, infância e educação. Dessa forma, as instituições também se constituíram e assumiram determinadas funções a depender do período histórico, de acordo com a necessidade e os interesses da sociedade em cada contexto.

### 1.1 Antecedentes históricos e a constituição da Educação Infantil no Brasil

Quando abordamos sobre a etapa da Educação Infantil, esta que é parte integrante e importante da Educação Básica, se faz necessário resgatar alguns aspectos históricos relevantes, ao considerarmos a criança como ser social que se constitui nas relações socioculturais. A questão é a compreensão do desenvolvimento humano, como se lê:

Outro fator importante na Teoria do desenvolvimento de Vygotsky diz respeito ao papel que a linguagem ocupa nesse processo, por meio da interação entre sujeitos, ideia que sintetiza **entender o homem como ser biológico, histórico e social**. Essa tríade valoriza a vida em sociedade, em que se percebe **a ênfase da dimensão sócio histórica como princípio norteador, bem como a interação como o cerne do desenvolvimento do psiquismo** (Saito e Barros, 2019, p. 113, grifos nosso).

Porém, esse entendimento em relação à criança não foi sempre assim. Para compreender como se constituiu a concepção de criança e infância até o presente momento, bem como quais foram suas condições na sociedade no decorrer da história, quais as relações e elementos que determinaram e contribuíram nesse processo, é necessário identificar quais foram as mudanças e os avanços que

ocorreram, mas também perceber que ainda há conquistas a serem almeçadas e desafios a serem superados.

Ao realizarmos uma breve retrospectiva histórica, é possível percebermos que a criança pequena nem sempre desfrutou de seus direitos, foram necessárias muitas mudanças no modo de organização social, para que ela fosse reconhecida como um indivíduo pertencente à sociedade. Nos primórdios, a criança, assim como as pessoas com deficiência eram vistas como seres desassociados da sociedade, de modo que

Na antiguidade, o *status* das crianças era nulo, já que não existia um sentimento de infância. Na maioria das vezes, a sua existência na sociedade dependia do aceite do seu pai. E se a criança fosse pobre ou tivesse o destino de nascer com alguma deficiência, ela corria sérios riscos de ser assassinada ou abandonada. Em épocas em que não existia restrições morais, era comum que ocorresse a prática do infanticídio (Hermida e Conde, 2021, p.162)

As primeiras instituições de guarda para crianças eram dirigidas por religiosos, geralmente denominadas de orfanatos. Desse modo, genitores que por algum motivo não pudessem ou não desejassem cuidar de seus filhos, deixavam-nos nesses espaços para que fossem amparados. Era notória a existência da denominada Roda dos Expostos, local este em que era colocada a criança sem a necessidade de se identificar. Pagnoncelli (2015, p. 27) esclarece que a primeira Roda dos Expostos no Brasil foi instituída em 1726 e tal prática perdurou por um longo tempo, até meados do século XX. Diversas eram as motivações para o abandono de crianças, como expõe a autora:

[...] Os argumentos utilizados retratavam um cenário não diferente da Europa, de abandono, tendo como principais motivos questões morais e de caráter religioso, mortalidade materna durante o parto, crianças com deficiência e questões econômicas (Pagnoncelli, 2015, p. 27).

A história apresenta que as crianças das famílias da classe trabalhadora recebiam certo cuidado até os 7 anos aproximadamente, depois eram incorporadas ao universo dos adultos e eram incumbidas das mesmas atividades que eles (Ariès, 2012; Kuhlmann Jr., 2011). Com relação aos filhos de famílias burguesas, estes tinham acesso à escolarização por volta dos quatro ou cinco anos de idade, apesar de não se fazer distinção entre a infância e a idade adulta, período em que passavam

a frequentar as escolas, as classes escolares que eram heterogêneas, com alunos de todas as idades.

Até meados do século XVIII, as crianças eram representadas como “adultos em miniatura”; conforme (Cascavel, 2020, p. 7), também na arte, tal concepção se refletia, nas pinturas medievais as crianças eram retratadas com as mesmas características dos adultos, apenas em tamanho menor. Em outras palavras a sociedade não percebia a necessidade de uma infância, isto é, acreditava-se que as ações infantis tinham os mesmos elementos básicos dos adultos.

Nesse período do século XVIII, com o avanço das fábricas, o trabalho infantil era recorrente, a utilização da mão de obra de crianças e mulheres, que era menos valorizada, fazia com que a mortalidade infantil ocorresse frequentemente. Isso porque não havia o reconhecimento das peculiaridades do organismo infantil, as características de seu desenvolvimento, portanto, não havia políticas públicas voltadas para os pequenos, sendo permitido que as crianças trabalhassem como os adultos, sem que isso pudesse ser considerado como um problema.

A consequência dessa realidade apresentou algumas problemáticas em relação à saúde e ao desenvolvimento das crianças, como apontam Hermida e Conde (2021):

Foram realizados relatórios médicos e de inspeção de fábricas, os quais denunciavam a alta mortalidade infantil além de uma diversidade de enfermidades causadas pelas péssimas condições de trabalho fabril (Hermida e Conde, 2021, p. 170).

Em meio a tal realidade surgem as leis fabris. Então, a escola começa a fazer parte da vida das crianças, que, por sua vez ao frequentá-la para serem educadas, eram preparadas também para a sociedade, isso significa para atender às necessidades do modo de produção existente.

Porém, para que continuasse a existir mão de obra se fazia necessário que as crianças estivessem saudáveis no futuro enquanto trabalhadores adultos. Hermida e Conde (2021) expressam que

“[...] ao final do século XIX, a escola passa a ser o lugar de acolhimento, disciplinamento, educação e controle da criança que se tornou desempregada pelo aparecimento das primeiras leis fabris” (Hermida e Conde, 2021, p. 171.).

Contudo, em contraposição à conscientização da importância da infância e da criança, percebe-se que a preocupação naquele momento era em relação à organização da estrutura social daquele contexto; nesse sentido, é preciso ter a compreensão de que, mesmo que tais mudanças tenham contribuído para que as crianças fossem notadas, é fundamental considerar as contradições existentes que movimentam a história. Segundo Pagnoncelli (2015):

[...] no Brasil, especificamente a partir do século XIX, as manifestações de preocupação com a infância já não se caracterizam totalmente pelo viés europeu. Leis são constituídas, mas ainda movidas por intenções centralizadas. As ideias higienicistas se destacavam, a terminologia menor e menordade se apresentaram e ações foram gestadas voltadas para o controle social, segurança e a ordem pública, uma vez que o abandono e a miséria resultavam em crianças, que para sobreviverem, realizavam furtos, enfim, estavam na marginalidade (Pagnoncelli, 2015, p. 36).

Após o fim do regime militar no Brasil, muitas organizações sociais ficaram mais fortalecidas, realizaram movimentos de luta por seus direitos. Nesse sentido, em uma época que se diferenciava da anterior, surgem na sociedade novas necessidades, no campo político, econômico, educacional. Assim, “a inclusão social e educacional, passou a ser um caminho a ser perseguido” (Silva, 2019, p. 78). Com isso, nesse novo cenário, a partir do final da década de 1970, ocorre um grande movimento de incentivo à educação pré-escolar, isso devido as mobilizações da população brasileira que provocaram mudanças, como se lê:

[...] a partir de 1977, a população brasileira começou, então, reivindicar creches como direito do trabalhador e dever do Estado; em função disso houve ampliação de convênios entre governos municipais, estaduais e federal. Surgiram creches comunitárias, desvinculadas do apoio governamental, mantidas por empresas industriais, comerciais e órgãos públicos para os filhos de seus trabalhadores; ou, ainda, as funcionárias recebiam ajuda de custo de algumas empresas para pagar creches particulares das crianças (Carvalho e Ferreira, 2014, p. 208-209).

Segundo Kuhlmann Jr (2011), os primeiros espaços educativos voltados para o atendimento de crianças pequenas surgiram em São Paulo, denominados de Jardim de Infância Pública, porém quem ficava nessas instituições eram somente os filhos da elite. Concomitantemente, no Rio de Janeiro, também havia o primeiro Jardim de Infância, este por sua vez privado, ou seja, é perceptível historicamente que a divisão

de classes sempre se fez presente na sociedade brasileira, de tal forma que a sociedade é organizada de modo a atender às necessidades principalmente da classe mais abastada, sendo assim, a escola também é um espaço de disputa, é privilégio de alguns, apesar de pública.

As legislações abordavam sobre as escolas maternas e jardins de infância de forma não muito clara, todavia, com a Constituição Federal de 1988, e com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, estabeleceu-se que toda criança e adolescente tem direito à educação, de modo a contribuir com seu desenvolvimento pleno, com qualificação para o trabalho e exercício da cidadania, superando a questão somente do cuidado, mas relacionando e considerando o cuidar e educar como uma relação intrínseca e indissociável (Brasil, 1988; 1990).

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu que o estado tem por dever garantir muitos direitos sociais, dentre os quais a educação, com o acesso e a permanência na escola. Nesse contexto, há que considerar a conquista de a Educação Infantil pertencer à Educação Básica, o que ocorreu com a Lei nº 9.394, de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e suas alterações posteriores, com destaque para a gratuidade e obrigatoriedade da matrícula a partir dos 4 anos (Brasil, 1996; 2013).

No que corresponde aos direitos estabelecidos no final da década de 1980 e 1990, é fundamental ressaltar que são resultantes de muitas lutas realizadas por alguns grupos sociais, como apresenta Rosenberg (1989), citado por Pereira (2019):

No período de redemocratização, com especial ênfase às lutas a partir da década de 1980, evidenciou-se a atuação de movimento de mulheres e movimentos sociais pelo reconhecimento legal da educação infantil como direito da criança e dever do estado e da sociedade em geral e como uma demanda social (Rosenberg, 1989 *apud* Pereira, 2019, p. 19).

Embora o movimento legal expresse avanços, muitos desafios perduram até a atualidade e precisam ser superados, como a precariedade dos CMEIs, conforme pontuado por Souza e Malanhen (2019);

Quando se ampliam as vagas em creches e pré-escolas, ou centros municipais de Educação infantil (CMEIs), na grande maioria dos casos o que se efetiva é o atendimento precário, com limitações em vários âmbitos, como em infraestrutura, equipamentos e recursos humanos (Souza e Malanhen, 2019, p. 135).

As autoras descrevem com clareza as limitações dos CMEIs, o que demonstra que a educação ainda possui um discurso e uma prática divergentes e contraditórias.

Após essas legislações citadas, documentos importantes foram produzidos como o Referencial Curricular para a Educação Infantil, formulado pelo MEC, em 1998, a fim de direcionar o trabalho a ser desenvolvido pelos profissionais com o objetivo de garantir o cuidar e o educar (Brasil, 1998).

Posteriormente, alguns especialistas e pesquisadores da educação infantil, comprometidos com as pautas específicas dessa etapa, iniciaram debates na década de 1990 e, no Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - MIEIB, levantaram a bandeira em defesa da importância da educação infantil como direito de todos, além da necessidade de políticas públicas voltadas para as crianças. De acordo com Pereira (2019):

E foi a partir de posicionamentos construídos coletivamente que o MIEIB se destacou no cenário brasileiro como um movimento que impulsionou muitas das conquistas para a educação infantil: inseriu a educação infantil na pauta das políticas públicas; incidiu para a ampliação do financiamento- inclusão da educação infantil no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb); atuou no fomento à ampliação de vagas nas redes municipais públicas e na definição de critérios de conveniamento com entidades privadas sem fins lucrativos; fomentou e contribuiu em cursos de formação inicial e continuada de professores (Pereira, 2019, p. 20).

Dessa forma, podemos constatar que o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - MIEIB<sup>4</sup> tem um papel fundamental nas lutas e conquistas alcançadas na Educação Infantil principalmente após a década de 1990, período este em que ocorreram muitas conquistas em se tratando das políticas públicas como citado anteriormente por Pereira (2019).

Além da ampliação de vagas na Rede Pública, possibilitou que um maior número de filhos da classe trabalhadora tivesse acesso à educação, outra conquista importante foi no século XXI, foi quando a Educação Infantil passa a integrar a Educação Básica. Com isso, as crianças dessa etapa passam a ter direitos importantes, como de serem contempladas no Fundo de Manutenção e

---

<sup>4</sup> O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - MIEIB é composto pelos Fóruns estaduais e pelo Fórum do Distrito Federal, de forma articulada atua em defesa do direito à Educação Infantil pública de qualidade, laica e gratuita para todas as crianças.

Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) <sup>5</sup>, criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007 (Brasil, 2006; 2007), com recursos destinados à manutenção da Educação Básica e à valorização do magistério.

Em 2020, por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, que se encontra regulamentada pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, o Fundeb foi instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública. Mesmo com a legislação estabelecida, debates tensos ainda ocorrem no Congresso Nacional questionando o FUNDEB.

Como exposto, é recente o reconhecimento da Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica, sua trajetória está relacionada com os movimentos históricos que foram ocorrendo na sociedade. Desse modo, como expõe Orso (2017), “A educação não está à parte do mundo, ela faz parte e, portanto, está sujeita a todas as suas determinações e contradições” (p. 161), portanto, ela não deve ser compreendida de forma isolada, pois as conquistas não ocorreram aleatoriamente como já descrito.

## **1.2 A Educação Infantil de 0 a 3 anos, em Cascavel - PR**

Cascavel é um município brasileiro, localizado na região oeste do Paraná, com 348.051 habitantes, de acordo com o censo de 2022, sendo o quinto município mais populoso do estado. Segundo Emer (1991), o processo de colonização e o processo de escolarização “no município” ou “em Cascavel” estavam sempre entrelaçados, assim como os interesses políticos e econômicos na região.

O público da Educação Infantil, etapa creche, em Cascavel, é atendido nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e, até o ano de 2022, existiam 55 CMEIs. Se considerarmos o curto tempo em que a Educação Infantil foi reconhecida como parte da Educação Básica, houve um aumento significativo em relação ao atendimento das crianças de 0 a 3 anos, embora a universalização ainda não tenha sido efetivada em sua totalidade, pois ainda existe fila de espera por vaga.

---

<sup>5</sup>Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização do Magistério - FUNDEB, este que substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério - FUNDEF.

Para percebermos esse percurso a partir da história, Pagnoncelli (2015) constatou que, de 1980 a 1990, por meio das lutas e movimentos sociais e pela Constituição Federal de 1988, conquistou-se o reconhecimento do direito da criança de 0 a 6 anos à educação.

Com isso, em Cascavel, foi criada em 1979 a primeira creche no bairro São Cristóvão, esta que ainda permanece no mesmo local e com a mesma estrutura até a atualidade, denominada como Cmei Peter Pan. No primeiro momento, era organizada e gerida pela Secretaria Municipal de Saúde e, posteriormente, pela então Secretaria Municipal de Ação Social, quando o município realizou concurso público para contratar funcionários para realizar o atendimento às crianças de 0 a 6 anos; de acordo com o Currículo volume I (Cascavel, 2020, p. 10), não havia uma “definição clara da formação do profissional que atuaria”.

Somente após 1999, a Educação Infantil começa a ser considerada pertencente ao campo da educação<sup>6</sup>. De acordo com Pagnoncelli (2015), foi apenas com o Decreto Municipal nº 5.166, no ano de 2002, que efetivamente as creches tornaram-se responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e, neste período, havia 25 creches (Cascavel, 2022).

A partir do Decreto Municipal nº 5.166, no ano de 2002, também a nomenclatura é alterada e as creches passam a serem denominadas como Centros de Educação Infantil (CEIs), os quais, posteriormente, ao serem reconhecidos pela Secretaria Estadual de Educação foram novamente renomeados como Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs, o que predomina até os dias atuais. É nesse contexto que:

Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) passaram a atender as crianças de 0 a 3 (zero a três) anos na etapa creche e de 3 a 6 (três a seis) anos na pré-escola. O atendimento à pré-escola de 5 a 6 (cinco a seis) anos de idade, passou gradativamente às Escolas Municipais (Cascavel, 2020a, p. 11).

É possível identificar que a educação destinada às crianças da primeira etapa da Educação Básica, por muito tempo foi percebida como de menor importância. A

---

<sup>6</sup> A partir da Constituição Brasileira de 1988, as políticas públicas passaram a ser revistas, adequando-se aos preceitos constitucionais. Uma das primeiras mudanças deu-se na Assistência Social com a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Na IV Conferência Nacional de Assistência Social, em dezembro de 2003, a principal deliberação foi pela criação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), para organizar os serviços, programas e projetos de Assistência Social, como um sistema público. Nos anos seguintes, deu-se a organização do sistema, sendo a passagem das creches para o sistema de Educação uma das ações fundamentais, já colocada na LDBEN de 1996.

organização para atender às crianças pequenas ocorria a partir de uma visão de simples cuidado, direcionada para as famílias da classe trabalhadora, sem um caráter educativo visto que os primeiros profissionais que atuavam nas creches não possuíam formação específica, como também não era ofertada formação acerca do desenvolvimento humano, para possibilitar maior entendimento de como atuar pedagogicamente e contribuir significativamente nessa etapa.

Conforme consta no Currículo de Cascavel, volume III – Educação Especial, “as crianças também eram cuidadas informalmente pela própria comunidade em suas casas, por entidades beneficentes, por Associação de Proteção a Maternidade e Infância - APMI, e Associações de Moradores” (Cascavel, 2020b, p. 10). Quanto aos espaços estruturais destinados às creches, também não eram adequados, pois muitas vezes esses lugares eram utilizados anteriormente para outros serviços.

Podemos entender que isso se deve às concepções de criança e de infância que se tinha em cada período histórico, visto que, a educação tem um papel fundamental em relação à sociedade e dessa forma as creches surgiram de uma necessidade social, para que as mulheres pudessem dispor de sua força de trabalho para suprir as necessidades do capital, portanto, inicialmente com caráter assistencialista e não com a finalidade de promover o desenvolvimento humano e aprendizagem das crianças.

Tais concepções foram se alterando no decorrer da história, mas alguns resquícios perpassam pela nossa sociedade, pois essas múltiplas determinações históricas de cada contexto e época, influenciam os aspectos que são reincorporados na constituição de uma nova reorganização sociocultural. É recente a compreensão de que a Educação Infantil demanda de um processo formativo, que carece de intencionalidade e organização a partir da sua especificidade. Nesse sentido, Chaves e Franco (2016) esclarecem que,

[...] já é tempo de compreender que as instituições educativas para crianças pequenininhas são escolas, ainda que com particularidades - uma vez que nas diferentes idades as crianças aprendem de modo específico, de acordo com a maneira como melhor se relacionam com o mundo a seu redor, o que não descaracteriza a função pedagógica dos centros de educação infantil (Chaves e Franco, 2016, p.122).

Portanto, a Educação Infantil incorpora o educar ao cuidar tradicional, como função pedagógica, que não é constituída de alfabetização, mas de um letramento

ligado aos conhecimentos contextualizados nas práticas sociais, de aprendizagens múltiplas.

É importante destacar que o Plano Municipal de Educação (PNE) foi elaborado, porque o Plano Nacional de Educação orientava que deveriam ser elaborados Planos Estaduais de Educação nos estados e Distrito Federal e Municípios, em consonância com o próprio Plano Nacional de Educação, como planejamento da política pública de educação.

Nesse sentido, quando em 2004 é aprovado o Plano Municipal de Educação de Cascavel, o qual referia-se ao decênio 2004-2014, este estabelecia metas e estratégias, dentre elas garantir a finalidade pedagógica na educação infantil. Para tanto, seria necessário profissional habilitado, e foi nesse contexto que a Lei nº 3.800/2004 criou o cargo de monitor educacional, profissional que atuaria na educação infantil nos CMEIs. Diferente das creches, esses funcionários deveriam ter formação de docente em nível médio, na modalidade normal.

Quando a educação infantil enquanto primeira etapa da educação básica é contemplada nas legislações e política públicas no âmbito nacional, estadual e municipal, que visam a garantir esse caráter educacional a partir do conhecimento científico, é inevitável que algumas questões passem a ser discutidas e reorganizadas. Então, no ano de 2004, em Cascavel, houve o início de um movimento para organizar um sistema de ensino próprio. Dessa forma,

A SEMED iniciou grupos de estudos com os coordenadores administrativos e pedagógicos dos Cmeis, buscando reforçar e compreender a fundamentação teórica do Currículo Básico do Estado do Paraná e os documentos que norteavam a Educação Infantil. Esta ação despertou importantes concepções no campo da educação infantil, que abrangem desde a necessidade de um professor para atuar com o aluno, formação acadêmica e continuada desse profissional, principalmente de uma concepção de ensino para esta etapa (Cascavel, 2020a, p. 11).

É a partir desse momento que é realizado um trabalho coletivo pelos profissionais da educação da rede pública municipal de ensino de Cascavel, desde os estudos e discussões, até a elaboração e efetivação da primeira versão do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, no ano de 2008.

Esse documento orientou a prática pedagógica dos profissionais por mais de uma década, constituindo-se, como afirma Saviani (2020, p. 8), no “conjunto das

atividades desenvolvidas pela escola. Portanto, currículo é tudo o que a escola faz; assim não teria sentido falar em atividades extracurriculares, sendo essencial para o processo de ensino e de aprendizagem”.

Todavia, é preciso atenção porque, se tudo que é realizado na escola é currículo, ao elaborar esse documento houve se que pensar e considerar que não se deve deixar o que é acessório substituir o que é primordial para o processo escolar.

É importante registrar que, em 2010, foi criado o Sistema Municipal de Ensino e Instituição do Conselho Municipal de Educação, através da Lei Municipal nº 5.694, de 22 de dezembro de 2010<sup>7</sup>.

Conforme ocorram mudanças na sociedade, novas necessidades surgem. Assim, após a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, os estados e municípios careceram de reorganizar os documentos norteadores do processo de ensino, a fim de caminhar em acordo com esse documento que orienta o sistema nacional de ensino.

Porém, a BNCC traz um entendimento de conhecimento e de educação a partir da ideia de habilidades e competências, que se contrapõe aos postulados da Pedagogia Histórico-Crítica, ou seja,

[...] a partir do momento em que não se adota uma perspectiva abrangente e totalizadora da realidade, ela acaba reduzida a um amontoado de fragmentos. Desse modo, a existência de conhecimentos universais é desconsiderada por essas teorias pedagógicas; em função disso, o debate não chega ao ponto da necessidade ou não de ensiná-los. Em sentido contrário a essa relativização, a pedagogia histórico-crítica defende a existência e a importância de que determinados conteúdos sejam transmitidos por meio da educação escolar (Ferreira, 2020, p.67).

---

<sup>7</sup> De acordo com a Lei Municipal nº 5.694/2010, integram o Sistema Municipal de Ensino de Cascavel a Secretaria Municipal de Educação - SEMED/Cascavel; o Conselho Municipal de Educação - CME/Cascavel; o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação - Conselho do FUNDEB; o Conselho Municipal de Alimentação Escolar - COMAE; as instituições de Educação Infantil, do Ensino Fundamental e de atendimento a jovens e adultos, mantidas pelo Poder Público Municipal; as instituições que vierem a ser criadas pelo Município e as instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada. Sendo a Secretaria Municipal de Educação o órgão executivo/administrativo e o Conselho Municipal de Educação órgão colegiado e representativo da sociedade civil organizada tendo como competência normativa e as funções consultiva, deliberativa, fiscalizadora e de controle social (<https://cascavel.atende.net/cidadao/pagina/semec-cme-historico>).

Seguindo as normas, foi necessário repensar quanto à reelaboração do Currículo de Cascavel, visto que era preciso estar em consonância com a BNCC. Grupos de estudos contínuos foram organizados, nos quais foram estudados documentos como a própria BNCC, o Referencial Curricular do Paraná, para conhecer e compreendê-los.

Isso ocorreu de forma coletiva, com a ampla participação dos profissionais da Rede Municipal de Ensino, para viabilizar a revisão e atualização do Currículo do município de Cascavel, para que não se perdesse de vista os pressupostos teóricos que o fundamentaram desde a primeira edição de 2008, de modo a garantir os conhecimentos científicos.

### **1.3. Educação Infantil e suas contribuições para o desenvolvimento humano.**

Em relação à Educação Pública do município de Cascavel, mais especificamente em relação à Educação Infantil, muito se debateu e estudou desde 2006 no processo de elaboração e construção da primeira versão do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino, com a adoção do embasamento teórico da Teoria Histórico-Cultural<sup>8</sup> e da Pedagogia Histórico-Crítica<sup>9</sup>.

Tal decisão deu-se ao considerar que essas perspectivas teóricas se ancoram no método do materialismo histórico-dialético, pela concepção histórica e cultural que considera as contradições existentes numa sociedade de classes, além de primar pela aprendizagem e desenvolvimento humano, transmissão de conhecimento e não qualquer conhecimento, mas aquele que transforma, ou seja, o clássico e científico, este que a humanidade tem construído historicamente.

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, se encontra presente no processo de construção do conhecimento, portanto tem seu papel importante na contribuição para o processo de formação do homem ao considerar que “a infância tem um caráter histórico concreto e as particularidades, as especificidades de cada idade também são historicamente transformadas” (Facci, 2006, p. 21)

---

<sup>8</sup> Teoria Histórico-Cultural - teoria psicológica que considera as condições materiais e sociais para o desenvolvimento humano, elaborada por Lev S. Vigotski e seguidores.

<sup>9</sup> Pedagogia Histórico-Crítica - trata-se de teoria de educação a partir de uma concepção pedagógica transformadora, embasada no materialismo histórico-dialético.

A criança, ao nascer, já está inserida em um mundo que lhe apresenta inúmeros objetos, resultantes do trabalho do homem sobre a natureza, ou seja, a criança está em contato com a experiência acumulada pela humanidade, de maneira a desenvolver suas funções psíquicas ao se apropriar dos objetos e fenômenos que permeiam o seu entorno.

Entretanto, para que ela se aproprie dos objetos e conheça suas funções, se faz necessário que haja um processo de internalização da realidade, por meio da mediação do adulto, com recursos externos, de forma intencional e organizada, para que a atividade social possa contribuir no desenvolvimento do seu psiquismo, é nesse contexto que situamos a importância da educação infantil e, como Facci (2004) expõe:

O traço fundamental do psiquismo humano é que este se desenvolve por meio da atividade social, a qual, por sua vez, tem como traço principal a mediação por meio de instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade. As funções psicológicas superiores (tipicamente humanas, tais como a atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional etc.) são produtos da atividade cerebral, têm uma base biológica, mas, fundamentalmente, são resultados da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos (Facci, 2004, p. 65).

Portanto, sabendo que neste período de desenvolvimento a criança necessita de mediação para que seu conhecimento adquirido pelo senso comum seja transformado em conhecimentos científicos, o professor é o agente fundamental desse processo, isso porque o ser humano não se desenvolve de forma natural, mas nas relações culturais que estabelece.

Vigotski (1995) chama a atenção sobre a importância desses aspectos para o desenvolvimento infantil, como apresentado por Pasqualini (2010):

[...] o desenvolvimento infantil constitui uma unidade dialética entre duas linhas genéticas, o desenvolvimento biológico e o cultural. Trata-se, portanto, de um processo único de formação biológico-social da personalidade da criança, mas não de uma simples “mistura” entre o plano biológico e o social. No homem, o desenvolvimento cultural se sobrepõe aos processos de crescimento e maturação orgânica, pois na medida em que o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, ele converte-se em um processo biológico sócio historicamente condicionado (Vigotski, 1995, *apud* Pasqualini, 2010, p.165, grifo do autor).

Portanto, no CMEI esse processo se dá pelo trabalho educativo que é realizado pelo professor quando, ao conduzir as atividades, ele as organiza de forma intencional, identificando quais elementos culturais precisam ser apropriados pelas crianças para que sejam humanizadas.

Nesse sentido, o espaço escolar se difere do contexto familiar em relação aos conhecimentos nele transmitidos, porque geralmente aqueles adquiridos pelas experiências familiares são saberes cotidianos populares.

Ao considerar que a criança aprende por meio das atividades que são planejadas pelo professor, destaca-se que

A participação do professor é um instrumento de suma importância, pois é ele quem realiza a mediação a partir de encaminhamentos, recursos e instrumentos que possibilitem o desenvolvimento das potencialidades do aluno (Cascavel, 2020a, p. 200).

É na relação direta do adulto com a criança, através da mediação realizada pelo professor, que a criança se apropria da cultura e aprende o que lhe foi apresentado e ensinado. Em razão disso, o docente deve constantemente motivar seus alunos, desafiá-los e proporcionar-lhes o saber sistematizado, de forma intencional e organizada, conforme preconiza o Currículo de Cascavel.

Para promover uma aprendizagem que venha ao encontro com o que se objetiva ensinar, nessa direção Arce (2013) exemplifica que :

O professor planeja antes de entrar em sala, prepara-se estudando os conteúdos, desenvolvendo estratégias de ensino e buscando metodologias eficazes para aprendizagem. Enfim, ele sabe que o desenvolvimento de suas crianças será marcado pelo seu trabalho intencional em sala de aula. (Arce, 2013, p. 35).

Isso porque é preciso que o trabalho a ser desenvolvido na Educação Infantil seja planejado e organizado, de maneira que tenha um espaço adequado, conteúdo específico, recursos diversificados, pois no período da primeira infância há uma especificidade a ser levada em conta.

Portanto, não é possível uma educação efetiva nos primeiros anos de vida, incorporando as mesmas práticas utilizadas nas séries/anos iniciais do ensino fundamental para promover conhecimento, nem tampouco deixar de planejar por se

tratar de crianças pequenas. A vista disso, é considerável identificar a especificidade dessa etapa da educação.

Nesse aspecto, Saviani (2013) chama atenção para a organização de um trabalho pedagógico que promove desenvolvimento:

[...] a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico, trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente (Saviani, 2013, p. 13).

É necessário, pois, que para as crianças da mais tenra idade, o professor tenha clareza de que, ao elaborar e desenvolver as aulas, deve considerar os períodos do desenvolvimento psíquico da criança naquele momento, o que exige uma especificidade na prática pedagógica a partir da tríade conteúdo-forma-sujeito, princípio este, que consta também na página 31 do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (2020a), no volume I referente à Educação Infantil.

A primeira infância é um período importante para a construção do desenvolvimento humano, no qual é necessário que a criança seja cuidada, protegida, supervisionada, mas não somente priorizando questões de cuidado, mas também que ela seja educada e ensinada para que a aprendizagem aconteça e impulse seu desenvolvimento integral.

Portanto, na Educação Infantil, o cuidar e o educar devem ser considerados indissociáveis. Arce e Raupp (2012) afirmam que,

O cuidado e a educação das crianças nas creches e pré-escolas são importantes, porém insuficientes para uma perspectiva de Educação Infantil como expressão do direito das professoras ao efetivo exercício da sua profissão. Ou seja, o trabalho docente nas creches e nas pré-escolas tem como eixo o ensino, além do cuidado e da educação (Arce; Raupp, 2012, p. 53).

Para tanto, não é possível falar de desenvolvimento humano sem considerar as abordagens teóricas trazidas pelo Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - Volume I - que se refere à Educação Infantil.

Nesse sentido, a Teoria Histórico-Cultural defende a necessidade de apropriação da cultura produzida pelo homem pela atividade social e coletiva, ou seja,

o fato de a criança nascer com aparato biológico não é o suficiente para garantia de que ela irá se desenvolver de forma integral,

Em suma, o desenvolvimento se produz por meio de aprendizagens e esse é o pressuposto vigotskiano, segundo o qual **o bom ensino, presente em processos interpessoais, deve se antecipar ao desenvolvimento para poder conduzi-lo**. Portanto, não há que se esperar desenvolvimento para que se ensine; há que se ensinar para que haja desenvolvimento (Martins, 2012, p.100, grifo nosso).

Nessa linha de raciocínio, encontramos em Leontiev (1978, p. 323) o destaque de que “os conhecimentos adquiridos [pela criança] diferentemente dos do desenvolvimento filogenético dos animais, não se fixam morfológicamente e não se transmitem por hereditariedade”. E ainda continua o autor:

Este processo realiza-se na actividade que a criança emprega relativamente aos objectos e fenómenos do mundo circundante, nos quais se concretizam estes legados da humanidade. Todavia, uma tal actividade não pode formar-se por si mesma na criança, ela forma-se pela comunicação prática e verbal com as pessoas que a rodeiam, na actividade comum com elas; dizemos que a criança aprende e que o adulto ensina quando o fim desta actividade é precisamente transmitir à criança conhecimentos práticos e aptidões (p. 323).

Em razão disso, é preciso ensinar de modo que a criança aprenda para se desenvolver, mas para ensinar de forma adequada, é importante compreender o desenvolvimento humano a partir da sua periodização, considerando a etapa da primeira infância, levando-se em conta, conforme expõe Leontiev (2010):

O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida — em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida. Ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos, por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida. Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência. Todavia, a vida, ou a atividade como um todo, não

é construída mecanicamente a partir de tipos separados de atividades. Alguns tipos de atividade são os principais em um certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos são menos importantes. Alguns representam o papel principal no desenvolvimento, e outros, um papel subsidiário. Devemos, por isso, falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade em geral (Leontiev, 2010, p. 63)

O ser humano aprende constantemente, mas em cada período de desenvolvimento a aprendizagem acontece de formas, recursos, instrumentos e mediações diferentes, considerando-se o contexto no qual o sujeito está inserido.

Embora nosso intuito seja abarcar a Educação Infantil, é importante elencar aqui os períodos de desenvolvimento, haja vista que ocorrem avanços, rupturas e superações quando o sujeito passa de um período para o outro. Especificamos a seguir os períodos de desenvolvimento correspondente a infância por estar relacionados com nosso público da pesquisa.

**Quadro 1 – Períodos do Desenvolvimento Psíquico da Criança**

PERÍODOS DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO		
ÉPOCA	ATIVIDADE PRINCIPAL	IDADE
1ª INFÂNCIA	Comunicação Direta Emocional	De 0 a 1 ano aproximadamente
	Atividade Objetal Manipulatória	De 1 ano aos 3 anos aproximadamente
INFÂNCIA	Brincadeira de Papéis Sociais	De 4 aos 6 anos aproximadamente
	Atividade de Estudo	De 6 aos 12 anos aproximadamente

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nessa linha de pensamento é fundamental esclarecer que, ao enfatizar os períodos que demarcam as etapas de desenvolvimento humano, destaca-se que não se tratam de períodos marcados com data de início, meio e fim, mas de um movimento que perpassa entre as idades, pois, esses períodos de desenvolvimento têm relações de interdependência, até mesmo quando ocorrem as transições de um período de desenvolvimento para o outro, mas que precisam ser compreendidos, para que esse conhecimento possa contribuir na organização do trabalho pedagógico de forma adequada, com o objetivo de promover o desenvolvimento.

Elkonin (1987) caracterizou de forma organizada cada período de desenvolvimento, considerou os períodos de desenvolvimento e suas características, e a partir dos conceitos de atividade-guia de Leontiev (1978), elencou a atividade principal de cada época demonstrando que ela tem uma função importante por se fazer presente quando a criança se relaciona com o mundo que a cerca.

Em cada período de desenvolvimento está presente a atividade-guia, que ao ser considerada no planejamento e organização do ensino, irá possibilitar que o desenvolvimento da criança aconteça e, ao passo que a criança adentra a outro período de desenvolvimento, também se difere a atividade principal.

Tuleski e Eidt (2016) enfatizam que o desenvolvimento inicia desde o nascimento quando a criança é imersa em uma sociedade:

[...] a periodização do desenvolvimento opera numa espiral dialética, envolvendo avanços e recuos, saltos e paralisações. Nesse processo são produzidas as neoformações e gestadas as atividades-guia de cada período (Tuleski; Eidt, 2016, p. 57).

Dessa forma, as atividades sociais que são realizadas contribuem para que, quando ocorra o desenvolvimento, novas funções psíquicas se formem individualmente em cada sujeito. Embora a realidade esteja em constante movimento, é notável que existe uma certa estabilidade que permite identificarmos os períodos do desenvolvimento e a transição de um período para outro quando ocorrem os saltos qualitativos. Nessa perspectiva, Pasqualini (2016) afirma:

O movimento da realidade, ou seja, a perspectiva de que tudo se transforma é princípio fundamental do materialismo dialético, em oposição à concepção dos fenômenos da realidade como dados, estáticos e eternos (Pasqualini, 2016, p. 71).

A época da primeira infância de 0 a 3 anos aproximadamente é demarcada por dois períodos: o primeiro, quando os bebês não dispõem da linguagem, até aproximadamente um ano, a atividade que predomina é a comunicação direta; na sequência, após conseguir comunicar-se, o desafio é alterado, a criança se comunica pela linguagem e tem a necessidade de explorar o seu entorno, passando para a atividade objetal manipulatória como atividade predominante.

Na infância em torno de 4 a 12 anos, as crianças perpassam por outros dois períodos, passando então da atividade objetal manipulatória para a brincadeira de

papeis sociais, pois ela consegue reproduzir vivências, assumindo um papel na representatividade de situações; posteriormente, quando a criança se encontra nas séries iniciais do ensino fundamental, passa a ter como atividade principal a atividade de estudo, momento em que ocorre a alfabetização e letramento da criança.

Por consequência, na época da adolescência, as necessidades novamente se alteram revelando a atividade de comunicação íntima pessoal e posteriormente a atividade profissional/estudo.

Para tanto, o desenvolvimento humano ocorre de forma contínua, com momentos de estabilidade nos períodos, mas que vão sendo superados quando a criança adentra para outro período, o que não significa que as atividades dominantes anteriores deixem de existir, mas são incorporadas e requalificadas. Nessa direção, Pasqualini (2016) pondera que:

[...] a transição a um novo período do desenvolvimento representa a modificação da estrutura geral da consciência, que em cada período se distingue por um sistema determinado de relações e dependências entre seus aspectos particulares” (Pasqualini, 2016, p. 82).

Partindo do pressuposto de que o ser humano se desenvolve a partir da interação com o mundo da cultura, é preciso ter clareza de que a Educação Especial não pode ser vista em detrimento da educação, nem tão pouco com olhar de caridade e de forma separada. Nesse aspecto, Barroco e Leonardo (2016) chamam a atenção no que se refere às crianças com deficiência:

Também o investimento em pessoas com deficiências contribui no sentido de dimensionar como se constitui a psique humana e de entender que as funções psíquicas superiores resultam da própria interação mediatizada pelos objetos criados pelo homem. Desse modo, temos que todo comportamento humano é mediado por instrumentos e signos que, se tornados mais acessíveis aos deficientes, estes deles se valerão (Barroco; Leonardo, 2016, p. 325).

Portanto, é fundamental que se busque entender que, de modo geral, o desenvolvimento da pessoa com ou sem deficiência segue na mesma direção, conforme aponta Barroco e Leonardo (2016), fundamentados na Teoria Histórico-Cultural. Assim sendo, o processo de inclusão deve acontecer em todas as etapas da Educação Básica, a iniciar na Educação infantil, pois a modalidade Educação Especial perpassa todos os níveis da Educação Básica e Superior.

Considerando o desenvolvimento humano sob os preceitos da Teoria Histórico-Cultural, não é a deficiência que comprometerá o desenvolvimento, mas a ausência de mediações significativas que permitam compensar o defeito orgânico<sup>10</sup>. Todos têm o direito de aprender, eis a importância do trabalho educativo, pois a escolarização revoluciona o desenvolvimento do indivíduo, seja ele com ou sem deficiência.

O próximo capítulo aborda questões sobre o Transtorno do Espectro Autista e a inclusão escolar de crianças com TEA.

---

<sup>10</sup> Vigotski (2022) faz uso do termo defeito para mostrar a diferença em relação à deficiência: “[...] a deficiência é um conceito social, e o defeito é o desenvolvimento da cegueira, [...] a cegueira converte-se em uma deficiência somente em certas condições sociais da existência do cego” (p. 141), sendo o mesmo em outras deficiências.

## **2. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: breve histórico e a inclusão escolar**

Este capítulo aborda alguns aspectos históricos e características em relação à pessoa com autismo, isso porque é importante reiterar que cada indivíduo é único, apesar de algumas características se evidenciarem em muitas pessoas diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista. Isso porque cada indivíduo é singular, nesse sentido determinadas características podem ser evidenciadas com maior frequência, mas que algumas questões podem incidirem ou não em cada caso, não há um padrão, mas, sim, alguns critérios.

### **2.1 Aspectos históricos e características do Transtorno do Espectro Autista (TEA)**

Quando nos propomos a pesquisar sobre a história do autismo, é preciso olhar para o contexto atual, em que ainda as pessoas com deficiência precisam lutar por seus direitos em relação ao acesso à saúde, educação, transporte e inserção no mercado de trabalho, dentre outros, para compreendê-los, sendo necessário aproximar-se da realidade concreta, além de revisitar o processo histórico, na busca de elementos que contribuíram para a constituição da realidade objetiva na qual estamos inseridos.

Esses direitos estão em processo de serem conquistados efetivamente, visto que em uma sociedade de classes como a nossa, somente acontecem após muita luta e esforço, o que vem possibilitando o avanço das políticas e fortalecendo os movimentos pela inclusão escolar e social, ainda que parcialmente, pois não há mais como deixar os indivíduos à margem da sociedade, nem tão pouco escondê-los como se fazia durante o século passado, é preciso avançar e superar os desafios que a nós têm sido postos.

No decorrer do movimento histórico, após pesquisas empíricas e científicas terem sido realizadas, foram apresentados novos elementos, que contribuíram na compreensão do conceito de autismo, termo este resultante dos múltiplos elementos situados nos contextos de cada período, conforme apresentado neste capítulo.

O termo autismo tem origem grega, *autos* que significa “si mesmo,” característica esta vista como uma das principais, isso porque se fazia presente desde

os primeiros casos até os mais recentes, pois percebe-se que as pessoas autistas apresentam dificuldade em socializar-se com as demais pessoas, como se tudo o que realizam é em torno de si mesmo. Esse termo foi utilizado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Eugene Bleuler em 1911, para se referir aos pacientes acometidos de esquizofrenia que tinham comportamentos considerados inadequados. (Castanha, 2021).

Posteriormente, alguns pesquisadores realizaram estudos importantes sobre o autismo, como Leo Kanner, em 1943, médico psiquiatra austríaco e pesquisador, que se contrapôs a Bleuler e desvinculou o autismo da esquizofrenia, ao realizar pesquisa com onze crianças, que apresentavam “características de distúrbio do desenvolvimento”. Esse estudo foi publicado em forma de livro, no qual o autor descreveu as características que eram acentuadas em tais crianças como as estereotípias, obsessividade e ecolalia (Stepanha, 2017). Além de outras características presentes nessas crianças, elas não estabeleciam relações com as demais pessoas e demonstravam atraso.

Além dessas características mais fortes, Kanner destacou que as onze crianças apresentavam outras mais comuns tais como: incapacidade de estabelecer relações com as demais pessoas, atrasos e alterações na linguagem tanto no uso quanto na aquisição, repetição de atividades ritualizadas, alheamento ao que estava acontecendo em seu entorno como se não vivenciassem aquelas situações e vivessem em isolamento (Stepanha, 2017, p. 23).

Essas características geralmente se evidenciam nas pessoas autistas, em alguns casos muitas ou todas, em outros somente algumas a depender do nível de suporte que cada pessoa necessita.

Alguns psicanalistas utilizavam de maneira equivocada o termo da ‘mãe geladeira’ para as mães de autistas por considerar que a falta de afeto das mães fosse a causa do autismo, focando no ponto de vista social somente, sem considerar os fatores genéticos. Mas essa hipótese foi facilmente assolada tendo em vista que a mesma mãe que tinha um filho com autismo muitas vezes tinha outros filhos que não eram autistas (Castanha, 2021).

De acordo com Castanha (2016) um ano após os estudos de Kanner, o psiquiatra Hans Asperger, na Áustria, também realizou estudos. O nome foi atualizado para “autismo infantil precoce”, costumava chamar seus pacientes de pequenos

mestres pois utilizavam palavras incomuns para a idade. Asperger escreveu um artigo “A psicopatia autista na infância”, que foi publicado em alemão durante a segunda guerra mundial, mas foi reconhecido apenas na década de 1980.

Nesse sentido, o seu nome foi utilizado para definir as pessoas que estariam dentro do espectro do autismo, mas que tinham autonomia, desse modo tais pessoas seriam de grau considerado leve.

No Brasil, a trajetória é ainda mais recente, por muito tempo as APAEs e Escolas Pestalozzi atendiam aos alunos com autismo, posteriormente surgiu a Associação de Amigos do Autista - AMA.

É considerável que a década de 1980 foi um período de muitos debates em torno de questões políticas e sociais, período este marcado por movimentos de várias bandeiras visto que há uma nova organização social pós regime militar é nesse cenário que

Em 1984 teve o grande movimento político em torno da luta pelas eleições diretas para presidente, conhecido como Diretas Já. Na esteira desse movimento se fortaleceram as bandeiras da luta pela educação pública, pela saúde pública, pela liberdade e pela inclusão dos deficientes (Castanha, 2016, p. 42).

Com a Constituição Federal em 1988, houve a reafirmação de muitos direitos, que embasaram várias lutas dos movimentos sociais, e legislações importantes relacionadas a inclusão.

Com isso os avanços em relação à Inclusão, se intensificaram no Brasil a partir da década de 1990, período este em que muitas legislações que tratam dos direitos de todos de forma igualitária foram instituídas. Isso deve-se ao fato de que “A educação das pessoas com deficiência em nosso país passa a ser uma questão que adentra com tonalidade na política educacional a partir da década de 1990” (Kraemer; Lopes, 2019, p. 59).

No entanto, alguns princípios são fundamentais no processo de inclusão educacional, não basta se ter a intenção de que todos sejam incluídos igualmente, é preciso de políticas de inclusão. Nesse sentido, Silva (2019, p.78) “considera quatro princípios como primordiais: a) Democratização; b) Universalização; c) Flexibilização e d) Acessibilidade”. Isso porque a democratização busca garantir um direito a todos, com as legislações que se tornam instrumentos de luta pelo direito à inclusão, enquanto a universalização tende a garantir que esse direito seja ampliado para o

maior número de pessoas, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 204.

Em relação especificamente ao autismo, até o ano de 2012 nos documentos como Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e, no DSM-4, o termo que se utilizava era Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), visto que o autismo e outras síndromes e transtornos eram pertencentes a este grupo. Estavam inseridos na modalidade TGD para o atendimento da Educação Especial os alunos diagnosticados com Autismo Clássico, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, Transtornos Invasivos sem Outra Especificação e Transtorno Desintegrativo da Infância (psicoses).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) as características que pessoas com TGD podem demonstrar são: alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, comprometimento na comunicação e em alguns casos estereotípias motoras.

A partir do DSM-5 ocorreu a mudança do TGD para Transtorno do Espectro Autista (TEA).

E a Lei nº 12.764/2012, que estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, além de garantir os direitos do autista ao considerar o autismo como deficiência, para que este tenha todos os direitos estabelecidos legalmente. Essa Lei, em seu artigo 1º, parágrafo 1º na forma dos incisos I e II, expõe que pessoa com TEA é:

- I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
- II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012).

Esta Lei também conhecida como “Lei Berenice Piana”<sup>11</sup> foi um marco histórico, definindo muitos direitos ao autista, nas diferentes esferas, seja na saúde, educação, mercado de trabalho, assistência social, além dos direitos estabelecidos, em seu artigo 3º:

Art. 3º- A. É criada a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social (Brasil, 2012).

São notórios a dedicação e o engajamento das mães de crianças autistas - bem como mães de inúmeras crianças com deficiências ao longo da história - na busca por conhecimento para entender como ajudar seus filhos, bem como se mobilizar na busca de seus direitos.

Contudo, é possível verificar, ao realizar levantamento de dados estatísticos, que a cada ano ocorre um aumento significativo de pessoas diagnosticadas com autismo, o que implica na necessidade de compreender sobre o Transtorno, para que essas pessoas sejam incluídas nos vários grupos sociais e espaços da sociedade.

De acordo com o documento do Conselho Nacional de Educação (CNE)<sup>12</sup>, - Parecer CNE/CP nº 50/2023 - aprovado em dezembro de 2023 e homologado pelo Ministério da Educação (MEC) em 12 de novembro de 2014, somente em 2020 o Brasil passou a incluir perguntas sobre o Transtorno do Espectro Autista no Censo da população brasileira realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2023).

Porém, os dados do IBGE ainda não haviam sido publicados na íntegra até 2023. Dessa forma o Parecer CNE/CP nº 50/2023 utilizou como referência os dados do CDC (Centro de Controle e Prevenção de Doenças, dos Estados Unidos da América) e da Organização das Nações Unidas – ONU, assim, comparando com os

---

<sup>11</sup> A Lei nº 12.764/2012 é conhecida por Lei Berenice Piana, pois é uma referência a mãe de uma criança com autismo, que lutou muito por sua aprovação em conjunto com outros pais de autistas, era engajada na luta para que tivesse uma Lei específica que garantisse os direitos dos autistas.

<sup>12</sup> O Conselho Nacional de Educação - CNE é um órgão colegiado relacionado ao MEC, que dispõe normas sobre as políticas públicas e diretrizes para a educação nacional. É constituído por câmaras de Educação Básica e Ensino Superior, cabendo aos conselheiros formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira.

índices norte-americanos, se estima que o Brasil tenha 5,95 milhões de pessoas com TEA (Brasil, 2023, p. 11).

Portanto, é inegável o aumento de pessoas autistas no âmbito nacional, fato este que evidenciou a urgência em garantir que a inclusão do autista se efetive, em todos os espaços sociais existentes. Para tanto, é preciso promover melhorias sociais para que haja sua inclusão social, desde o seu nascimento até sua entrada no mundo do trabalho.

Contudo, as pesquisas têm auxiliado na compreensão do autismo, de modo particular em relação à constituição biológica. Em 2008, foi idealizado e criado por pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP) o projeto “Fada do Dente”, atualmente se tornou uma ONG, na qual os pesquisadores se dedicam a estudar os mecanismos biológicos relacionados ao autismo. Em 2009, utilizando dentes de leite de crianças com autismo, iniciaram as pesquisas que consistem na retirada do miolo desses dentes para obter matéria prima, a fim de produzir células para possibilitar estudos e realizar tentativas de testagem de medicações, visando contribuir na busca de melhorias nas condições de vida do indivíduo, visto que não há como “retirar” o cérebro de uma pessoa autista para que seja estudado, como exposto na notícia disponível no link: <https://jornal.usp.br/universidade/projeto-fada-do-dente-busca-entender-autismo-a-partir-de-dentes-de-leite/>

Diante da realidade que se revela, é importante reconhecer que não basta a criança estar no espaço escolar, mas que nas ações concretas de fato haja envolvimento da equipe gestora e de todos os profissionais, famílias ou seja de todas as pessoas com ou sem deficiência e condições materiais, para que se efetive. Carvalho e Tureck (2014) afirmam que

“[...] assim como representou um avanço para a classe trabalhadora a conquista do ensino estatal, é tão legítimo, ou ainda mais, o acesso das pessoas com deficiência à escola” (Carvalho e Tureck, 2014, p. 49).

A educação é um elemento social que contribui para a efetivação da sociedade democrática, também se tem a ideia de que a escola diminui as diferenças sociais, constituindo em direito de todos os cidadãos. Dessa forma, podemos observar que a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel demonstrou preocupação com a educação especial e com o processo de inclusão desde 2008, quando abordou essa

modalidade de ensino na primeira versão do Currículo e na segunda versão quando foi reelaborado em 2020, sempre pautados nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, sendo este um dos documentos que orienta o processo de ensino.

Reiteramos que quando se trata de criança com autismo, esta deve estar incluída no ensino regular pois é um direito de acordo com a Lei nº 12.764/2012, porém isso não significa que a criança não necessita de serviços de saúde física e emocional, até porque é direito de ela ter acesso ao atendimento multiprofissional de acordo com a legislação.

É fundamental ter clareza de que quando os professores, realizam seu trabalho pautados nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, que defendem que é possível o desenvolvimento das crianças autistas, não quer dizer que se deve dispensar os demais serviços da área da saúde, os quais ofertam terapias de acordo com a necessidade específica de cada criança, pelo contrário estas terapias devem ser realizadas concomitante ao ensino regular, pois são importantes no processo de desenvolvimento da criança. O profissional de cada área tem sua formação e função específicas, as quais contribuem para o desenvolvimento humano, indiferentemente de se tratar de uma pessoa com ou sem deficiência, o que não se deve confundir com a transferência de funções.

## **2. 2. A Inclusão do aluno com autismo na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (PR)**

Na Constituição Federal de 1988 e na Declaração de Salamanca (1994), o direito à Educação para todos já havia sido proclamado, considerando cada indivíduo e suas características individuais. É nesse contexto que ocorre um movimento de pessoas com deficiência no Brasil, na busca de lutar pelos seus direitos mobilizadas por tais documentos, o que promoveu a elaboração de legislações que fossem ordenando tal processo. Não de forma diversa, em Cascavel, em 1994, foi criado o Fórum Municipal em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência:

Surge em Cascavel, em 1994 o Fórum Municipal em Defesa dos direitos das pessoas com Deficiência, como resultado de outra mobilização: a criação de entidades de pessoas com deficiência, tais com a Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual

(ACADEVI), a Associação Cascavelense de Amigos dos Surdos de Cascavel (SURDOVEL), a Associação de Deficientes (*sic*) Físicos (ADEFICA) e o Centro de Vida Independente (CVI) (Rosseto e Zanetti, 2014, p. 20). Nesse sentido pode-se verificar que em Cascavel há uma busca por atendimento às pessoas com deficiência, a partir das questões que vêm se consolidando no âmbito nacional, em relação a inclusão.

Todavia, para que haja inclusão escolar, é preciso que a escola cumpra com sua função, se faz necessária uma fundamentação teórica do desenvolvimento humano e uma pedagogia que seja capaz de atender a todas essas especificidades e, então, construir uma sociedade inclusiva. Portanto, nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica é que o Currículo de Cascavel buscou subsídios para fundamentar esse documento norteador que embasa a organização e a prática pedagógica da Educação Municipal desde a Educação Infantil.

Para entender o processo de inclusão dos alunos autistas, mais especificamente na Educação Infantil, na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (PR), no período de 2016 até 2019, buscaram-se elementos que possam auxiliar na compreensão desse percurso.

Em Cascavel, até o ano de 2007, a SEMED utilizava como instrumento norteador da educação o Currículo Básico do Estado do Paraná; a partir de 2008, com a elaboração do Currículo próprio que aborda a educação especial, é este documento que passa a guiar o processo de ensino. Com isso,

[...] são oferecidos os seguintes atendimentos nas escolas comuns: Salas de Recursos (SR) e Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e, em espaços próprios, mantidos pela rede municipal de ensino: Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento à Deficiência Visual - CAP e Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS. A Rede de Apoio é ofertada pelos serviços de saúde: Unidade Básica de Saúde UBS, Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSI), Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas (CAPSAD), Centro de Atendimento Especializado à Saúde do Neonato Criança e Adolescente (CEACRI) e Centro de Reabilitação (baixa, média e alta complexidade). O Atendimento Educacional Especializado é organizado para suprir as necessidades de acesso ao conhecimento e à participação dos alunos com deficiência e dos demais que são público alvo da Educação Especial, nas escolas comuns (Malanchen; Matos; Pagnoncelli, 2012, p. 9)

No entanto, ainda nesse contexto, a criança de 0 a 3 anos não era contemplada com salas de recursos. No ano de 2018, o Conselho Municipal de Educação (CME) publicou a Deliberação nº 01/2018, a qual trata das Normas Complementares para a Modalidade da Educação Especial e da Organização do Atendimento Educacional Especializado - AEE, e a SEMED lançou a Portaria nº 35/2018, que trata do Professor de Apoio Pedagógico (PAP) nas escolas de ensino fundamental dos anos iniciais (Cascavel, 2018a; 2018b).

Fundamentado nos achados dessa pesquisa, a priori conclui-se que a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, as quais fundamentam o Currículo, orientam a organização do processo de ensino e aprendizagem desde a Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental; apresentam uma explicação dialética a respeito dos aspectos constituintes do ser humano, ou seja, não enfatizam o biológico em detrimento do cultural, pressupostos fundamentais para o desenvolvimento humano.

Quando se conhece esse processo, é perceptível que a criança com autismo pode aprender e se desenvolver, visto que o indivíduo com ou sem deficiência tem o caráter humano e, quando tem acesso à cultura historicamente produzida pelos homens, nas suas máximas expressões e por meio dos processos educativos, se desenvolve e se constitui como humano de maneira significativa, e a pessoa quando humanizada, mais a humanidade progride e melhores serão as suas condições de contribuir para a prática social-histórica.

Leontiev (1978), ao tratar sobre o desenvolvimento do psiquismo, destaca como o indivíduo, ao nascer, inicia sua vida num contexto de objetos e fenômenos que foram criados pelas gerações que o precederam e, no decorrer de sua vida, apropria-se dessas criações e produz novas, desenvolvendo as suas aptidões humanas. E conclui:

Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que não lhe basta para viver em sociedade, a natureza lhe dá quando nasce. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (Leontiev, 1978, p. 267, grifo do autor).

Portanto, é necessário superar a visão biologicista que foca no defeito orgânico das pessoas, como Vigotski (2022) demonstrou apresentando o processo de compensação:

A educação de crianças com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que, simultaneamente ao defeito, estão dadas também as tendências psicológicas de orientação oposta; estão dadas as possibilidades de compensação para superar o defeito e de que precisamente essas possibilidades apresentam-se em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educacional como sua força motriz (Vigotski, 2022, p. 98).

Desse modo, não se deve ficar aprisionado ao defeito orgânico, nem tão pouco tentar eliminá-lo do indivíduo, mas é necessário reorganizar as forças psicológicas de modo que haja mobilização de energia para a compensação, para a conquista da validação social.

A história é construída no decorrer dos anos, a sociedade se constitui, avança e, ao passo que as transformações ocorrem, os indivíduos que nela vivem modificam a realidade constantemente, em cada contexto se tem uma nova realidade.

Dessa forma, houve um aumento significativo de inclusão de pessoas com deficiência a partir da década de 1990, nos espaços educacionais regulares, que anteriormente somente eram frequentados por pessoas sem deficiência. É importante lembrar que nesse período intensificaram-se as mobilizações para que as escolas regulares se tornassem inclusivas.

A Declaração de Salamanca, em 1994, foi um marco histórico em relação à Educação Especial, esse documento se tornou instrumento fundamental das lutas pelos direitos das pessoas com deficiência. Os avanços para a inclusão escolar foram se colocando com a formulação de diretrizes e orientações oficiais, sendo o documento do MEC - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - um marco importante que impulsionou as matrículas de pessoas com deficiência em todos os níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2008).

No que se refere a Políticas Públicas de Inclusão, a materialização, em 2012, da Lei nº 12.764 - Lei Berenice Piana, representou um avanço significativo, pois é a partir dela que os autistas passaram a ter os mesmos direitos que são assegurados para as demais pessoas com deficiência.

No âmbito da legislação paranaense, foi estabelecida, no ano de 2013, a Política Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno de Espectro Autista, por meio da Lei nº 17.555, esta que foi regulamentada somente no ano

seguinte através do Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014 (Paraná, 2013; 2014).

Outra importante legislação é a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), conhecida também como “Estatuto da Pessoa com Deficiência”, que delibera sobre uma nova concepção de pessoa com deficiência, a partir da Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, baseada no conceito social de deficiência:

Art. 2º - Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Depreende-se o sentido das inúmeras e diversas barreiras existentes na sociedade, as quais impedem e/ou dificultam a participação das pessoas com deficiência. Assim, o Projeto Político Pedagógico das instituições educacionais deve contemplar o AEE, bem como os serviços e adaptações para atender às demandas dos alunos com deficiência, ou seja, é por meio da legislação como a LBI, que as pessoas com deficiência devem exigir seus direitos legais, nos setores que realizam serviços diversos, como saúde, educação, trabalho entre outros. É a partir dessa nova concepção de deficiência, trazida pelas legislações que o modelo médico e de caridade é alterado e passou-se a considerar os direitos humanos e sociais, num processo para superar a exclusão, a discriminação.

Em 2007, a Organização das Nações Unidas - ONU, instituiu o dia 02 de abril como o Dia Mundial da Conscientização do Autismo. Posteriormente, a definição do que é o Transtorno do Espectro Autista no DSM-5 (2014) foi alterada, sendo esse transtorno compreendido como um quadro complexo do neurodesenvolvimento, associado a um elevado prejuízo funcional na pessoa com TEA, que pode apresentar graus diferentes de acordo com a gravidade em relação a dificuldades na comunicação verbal, socialização, comportamento e movimentos repetitivos e estereotipados.

Para buscar entender o processo de Inclusão das crianças autistas na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel a partir de 2016, é preciso revisitar a história desse percurso, para então analisar e perceber como ocorreu a inclusão até a atualidade, quais foram os avanços e quais são os desafios

presentes ainda no contexto atual em relação à inclusão da criança com TEA.

Para tanto, como já explicitado anteriormente, a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel desenvolve o trabalho pedagógico orientado por um Currículo próprio, que foi implementado a partir de 2008 e reestruturado em 2019/2020, com pressupostos teóricos e metodológicos com base na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural. Este é organizado em cinco volumes, Volume I dedicado à Educação Infantil, Volume II referente ao Ensino Fundamental - anos iniciais e volume III dedicado à Educação Especial, volume IV referente a Educação de Jovens e Adultos e volume v dedicado ao Ensino em Tempo Integral.

O Volume I o qual se refere à organização do ensino para a Educação Infantil contempla os fundamentos teóricos: aspectos históricos e legais da Educação Infantil, pressupostos filosóficos, desenvolvimento humano, pressupostos pedagógicos e a articulação entre a BNCC e o Currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel, além dos componentes curriculares: arte, ciências, educação física, geografia, história, língua portuguesa e matemática.

O volume II referente ao Ensino Fundamental contempla os fundamentos teóricos: aspectos históricos e legais do Ensino Fundamental - anos iniciais, pressupostos filosóficos, desenvolvimento humano, pressupostos pedagógicos, concepção de avaliação, e componentes curriculares: arte, ciências, educação física, geografia, história, língua portuguesa e matemática e objetivos de aprendizagem.

O volume III é dedicado à Educação Especial, que aborda em sua introdução a Educação Especial e Inclusão Escolar: panorama das políticas e fundamentos teóricos: do contexto às proposições - da educação escolar e da necessidade do bom ensino para pessoas com deficiência.

Contempla também os aspectos históricos gerais em relação à Educação Especial, a importância de uma teoria que embase o trabalho educacional provocativo do desenvolvimento e, de forma breve, traz alguns conceitos e fundamentos sobre os tipos de deficiências: deficiência intelectual, visual, deficiência auditiva, deficiência física neuromotora, transtorno do espectro autista e considerações sobre surdocegueira e deficiência múltipla. Também aborda sobre as altas habilidades/superdotação e considerações sobre surdocegueira.

Desse modo, é possível destacar que na educação municipal também tem se demonstrado preocupação com o público da educação especial e com o processo de inclusão, desde um Currículo que possibilite um embasamento teórico que ampara o

profissional que atua com o público da educação especial.

Na rede municipal de educação, é recente a oferta da formação continuada voltada para a educação especial que aborde questões teóricas e práticas para os profissionais que nela atuam. As formações são importantes, para que os profissionais possam compreender e realizar uma prática pedagógica que busque consolidar de fato o direito a uma educação que transmita o conhecimento científico, construído historicamente pela humanidade, este que é direito de todos.

Dessa forma, para que o desenvolvimento humano ocorra, além de incluir a criança com autismo desde 0 anos de idade no ambiente educacional, para socializar-se e adquirir conhecimentos que foram produzidos pelo homem, se faz necessário que os profissionais assumam seu papel nesse processo, conforme asseguram Arce e Martins (2013):

[...] se o desenvolvimento do homem demanda aprendizagem, esta, por sua vez, requer ensino. É pelo trabalho educativo que os adultos assumem um papel decisivo e organizativo junto ao desenvolvimento infantil, e da qualidade dessa interferência dependerá a qualidade do desenvolvimento. Por essas razões, os processos de educação e ensino, promotores das complexas aprendizagens humanas, assumem enorme importância na psicologia histórico-cultural (Arce, Martins, 2013, p. 57).

Há que se levar em conta, portanto, que o ensino é a especificidade da escola, sendo seu objetivo constante no desenrolar de todas as atividades. Essa é uma tarefa necessária na reflexão dos professores para superar a visão histórica de senso comum de que a criança vai à creche apenas para socializar-se e liberar as mães para o trabalho.

Apesar de o Currículo, a partir dos pressupostos teóricos, priorizar que todas as crianças se apropriem dos saberes produzidos historicamente, sabe-se que nem sempre todas as crianças possuem as mesmas condições objetivas de vida, em uma sociedade de classes há desigualdades marcantes.

Isto porque, a classe dominante tem acesso ao conhecimento escolar e aos demais serviços de diferentes áreas que contribuem para o desenvolvimento da criança, na maioria das vezes de forma privada, seja ela autista ou não; em contrapartida, para a classe trabalhadora o acesso é fragmentado, demorado e geralmente conquistado com muita luta, precisando, muitas vezes, ser judicializado, mesmo sendo direito garantido legalmente.

Partindo do pressuposto de que a criança pode e deve ter acesso e possibilidades para aprender, pois segundo o artigo 205, da Constituição Federal de 1988, é direito de todo cidadão ter acesso à educação, é importante reafirmar que o acesso seja ao bom ensino.

Dessa forma, Saviani (2013) assevera que a educação escolar tem papel fundamental para o processo de garantia dos conhecimentos científicos produzidos historicamente pela humanidade, como se lê:

Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não a cultura popular (Saviani, 2013, p.14).

Uma educação inclusiva parte do princípio de que a criança com deficiência deve estar na escola, não apenas para se fazer presente no mesmo ambiente que crianças sem deficiência, mas para além da socialização/interação, ou seja, é preciso que ocorra aprendizagem que a criança com autismo desenvolva também as habilidades acadêmicas, através do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Para que isso aconteça, é importante que no espaço escolar ocorra superação do preconceito, para que o aluno esteja integrado no ambiente educacional. A priori, ao realizar alguns levantamentos de dados por meio de pesquisas bibliográficas e estatísticas foi possível perceber que ocorreu um aumento significativo do número de matrículas de crianças autistas nos CMEIs, a cada ano, apresentando laudos médicos, conforme dados do setor de estatística da SEMED.

Nesse sentido, é preciso compreender e perceber que embora a conscientização sobre a importância da inclusão tenha se expandido, alguns conceitos ideológicos e místicos ainda continuam a se perpetuar, embora muito se tenha avançado na questão da inclusão, do direito ao acesso nos diversos espaços na sociedade (educacional, profissional, lazer, familiar).

Com a inclusão da criança autista nos CMEIs, ocorrem muitas inquietações e desafios, isso se dá muitas vezes pelo desconhecimento, pelo conceito de autismo ter se modificado no decorrer da história a partir dos estudos que foram realizados, assim como os critérios utilizados para identificar e diagnosticar o sujeito autista.

A pessoa autista demonstra algumas características específicas, mas a depender de cada indivíduo pode apresentar variações de acordo com as alterações e níveis de suporte (Níveis 1, 2 e 3), a depender da área afetada, seja ela na cognição, comunicação ou socialização, o que difere os autistas um do outro conforme destacado no DSM – 5:

As manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo espectro. O transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger (DSM-5, 2014, p. 53).

Outra questão no espaço educacional da educação infantil diz respeito aos professores que atuam nas instituições educacionais, os quais devem considerar a criança para além do laudo médico. Esse documento tem sua importância para diagnosticar, mas não é ele que determinará ou minimizará o ensino a ser realizado; os professores devem perceber qual é o conhecimento real da criança naquele momento, por meio de atividades pedagógicas realizadas e assim pensar nas possibilidades de sua aprendizagem, quais atividades são mais adequadas, promotoras da aprendizagem e propulsoras de desenvolvimento, considerando o período em que a criança se encontra, para que não ocorram rupturas, mas transições nesse processo educativo.

Saviani (2013) chama a atenção ao expor que, para que ocorra a aprendizagem, é preciso responsabilidade ao realizar a ação pedagógica. Nesse sentido, o professor precisa ter clareza e conhecimento para saber quais são os conteúdos que devem ser trabalhados na educação infantil e de que forma coerente irá trabalhá-los para que ocorra o processo de apropriação do conhecimento, ou seja, a aprendizagem:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos, e de outro lado e concomitantemente, à

descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2013, p.13).

Na educação infantil, além do cuidado que é indissociável do ato de educar, a criança necessita da mediação de um adulto ao interagir com seus pares, o que garante que ocorra uma interação rica com a troca de experiências.

Nos CMEIs, ao docente cabe essa tarefa de mediar, observando as ocasiões de atividade autônoma da criança, intervindo para ampliar e enriquecer suas vivências, para tanto tem-se a necessidade de estar guiado pela intencionalidade, planejada de acordo com o projeto pedagógico do CMEI, decorrente do Currículo. Em se tratando da criança de 0 a 3 anos compreende-se que:

[...] o brincar como uma atividade que se aprende e desenvolve na relação com outras crianças e/ou adultos, no espaço da educação infantil, cabe ao professor investir na criação de condições para que a criança com autismo amplie suas experiências de brincadeira na relação com seus pares (Chiote, 2012, p. 60).

O acesso aos recursos e instrumentos sociais por si só não contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento, é preciso o acúmulo dos conhecimentos históricos e culturais de um adulto para que, naquele momento, ele seja o mediador entre a criança e os recursos concretos presentes na realidade objetiva dos espaços do CMEI e que possibilite o bom ensino para promover a aprendizagem dessa criança.

Para que isso ocorra, é fundamental que o profissional, ao elaborar e realizar a atividade a ser trabalhada com os alunos, tenha ideia e avalie se ela é apropriada para esses alunos que compõem a sua turma, para tanto deve partir da identificação do seu período de desenvolvimento.

Diante disso, quando se discute sobre inclusão escolar da criança com autismo, a formação continuada deve ser parte constitutiva desse processo, é fundamental no sentido de instrumentalizar teoricamente os professores que atuam nos espaços escolares, porém, também deve “promover recursos de acessibilidade aos alunos em questão, respeitando suas especificidades” (Soares, 2019, p. 117).

Os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico- Crítica consideram que o homem é um ser social, que se torna humano quando se apropria dos produtos que foram construídos historicamente, por meio do trabalho. Logo, quando se tem um aluno autista, os professores que atuam naquele espaço escolar,

precisam ter clareza que este irá se desenvolver e aprender assim como os demais a depender das estratégias, instrumentos e conhecimento utilizados pelos professores. Em outros termos;

[...] mesmo os sujeitos com deficiência necessitando de metodologia adaptada, recursos específicos e instalações adequadas, a Educação Especial constitui-se em *Educação*, suas finalidades são as mesmas, **tornar indivíduos com e sem deficiência capazes** de agirem de modo mais independente possível (Malanchen; Matos; Pagnoncelli, 2012, p. 9, grifo das autoras).

Isto porque é fundamental que o ensino proporcione conhecimento, ao contrário do que se pensava anteriormente, a partir de explicações com enfoque naturalista sobre o processo de desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, é preciso que os professores que atuam na educação, compreendam que a aprendizagem não depende somente da criança, mas de quem já possui o conhecimento historicamente acumulado, para que a partir do momento em que este realize a mediação dos instrumentos e recursos, possibilite a aprendizagem adequada para promover o desenvolvimento dessa criança.

Nesse sentido, é preciso perceber e compreender que embora a conscientização sobre a importância da inclusão tenha se expandido, conceitos superados pela ciência ainda continuam a se perpetuar, muitas vezes nos deparamos com famílias que não acreditam no desenvolvimento de seu filho se for diagnosticado, essa questão será abordada na análise da pesquisa de campo posteriormente. Embora muito se tenha avançado na questão da inclusão, do direito ao acesso aos diversos espaços na sociedade, é inegável que essa nova realidade ainda carrega consigo características da velha realidade, ou seja dos contextos históricos que a antecederam.

Uma educação inclusiva parte do princípio de que a criança com deficiência deve estar na escola, não apenas para se fazer presente no mesmo ambiente que crianças sem deficiência, mas para além da socialização/interação, ou seja, é preciso apropriar-se do conhecimento científico, pelas funções psicológicas superiores, dentre as quais as funções cognitivas, intelectivas e acadêmicas.

Contudo, o aluno autista incluso nas classes regulares deve ter um atendimento especializado com professores de apoio, materiais pedagógicos adequados, sempre com acompanhamento e assessoramento, de modo a garantir a apropriação dos conhecimentos. É nesse sentido que a criança deve ter o direito;

[...] ao “acompanhamento” dos alunos com TEA nas salas de aula e no turno em que estão matriculados na rede regular. [...] para assegurar o acesso ao currículo promovendo a utilização de materiais didáticos e pedagógicos adequados, e, caso necessário, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e demais serviços (Soares, 2019, p. 118).

Para Martins (2017), a aprendizagem é um processo mediado, cujo fator propulsor assenta-se nas apropriações efetivadas pelo sujeito que aprende, ou seja, se a criança vai aprender, o que irá definir esse processo, é a qualidade do universo simbólico que foi ofertado e a forma como ocorreu a transmissão do conhecimento sobre determinado signo, símbolo, objeto ou seja, o importante não são as limitações existentes, mas como a criança irá aprender, de que modo ela conhecerá a cultura produzida já existente.

As funções psíquicas primárias iniciais (choro, grito) se fazem presentes na vida toda do indivíduo, não deixam de existir, em alguns momentos elas aparecem e, de acordo com o desenvolvimento, estas vão dando espaço para as funções psicológicas superiores.

Nesse sentido, Martins (2017) apresenta que a Pedagogia Histórico-Crítica

[...] defende também que as ações de ensino desenvolventes não são aquelas que meramente reproduzem a vida cotidiana, em seu funcionamento tipicamente espontâneo, assistemático, mas aquelas que requerem e ao mesmo tempo promovem a complexificação das funções psíquicas (Martins, 2017, p.18 - 19).

Portanto, é fundamental que se busque entender o processo de inclusão na Educação Infantil, é na primeira infância que a criança inicia seu processo de aprendizagem sistematizado e todos têm o direito de aprender.

No próximo capítulo, apresentamos a metodologia e a pesquisa de campo.

### **3. METODOLOGIA, ANÁLISE E DISCUSSÕES ACERCA DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO**

Neste capítulo é apresentada a pesquisa planejada e realizada a partir dos objetivos propostos, ou seja, a busca de elementos para analisar e compreender como as crianças autistas pertencentes à Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel têm sido incluídas na primeira etapa da Educação Infantil (0 a 3 anos), sobre como ocorreu esse processo de inclusão nos CMEIs, durante o período de 2016 até 2019.

Cascavel é um município de grande porte, situado no oeste do Paraná, possuindo 348 mil habitantes, de acordo com o censo de 2022. Está localizado estrategicamente, com vias de ligação entre várias regiões do estado, o que favorece seu crescimento e posição de destaque, como centro educacional universitário, possui elevados serviços de saúde, de comunicação, comércio e indústria. Especificamente na educação municipal, foi organizado o Sistema Municipal de Educação, com Conselho Municipal de Educação, conforme as legislações pertinentes.

#### **3.1 O percurso metodológico da pesquisa**

Devido ao aumento considerável de matrículas no âmbito nacional, estadual e municipal de crianças autistas desde a mais tenra idade, devido aos avanços em relação à Inclusão desse público, “a educação das pessoas com deficiência em nosso país passa a ser uma questão que adentra com tonalidade na política educacional a partir da década de 1990”. (Kraemer; Lopes, 2019, p. 59).

No intuito de identificar quais foram as pesquisas realizadas até o ano de 2022, na área de ciências humanas, inicialmente foi realizado o levantamento de produções de artigos científicos com os descritores “Inclusão do Autista na Educação Infantil de 0 a 3 anos” na base de dados da *Scientific Electronic Library - Scielo*, não encontrando nenhum artigo.

Na base de Periódicos da CAPES foram encontradas 3 produções, porém uma das produções não se relacionava com o propósito da pesquisa, a qual foi desconsiderada. Considerou-se então, somente 2 produções uma com o título “Inclusão de pessoas com transtorno do espectro autista através do lúdico com foco na educação infantil” dos autores Kéttima Rodrigues Silva e Ronny Diogenes de Menezes, publicado na revista *Iniciação & Formação docente* no ano de 2020. Outra

produção intitulada “Autismo infantil: Aplicações do ensino estruturado na inclusão escolar” dos autores: Celly Anne Vasconcelos Pereira, Ceylla Fernanda Vasconcelos Pereira, Cyelle Carmem Vasconcelos Pereira, artigo publicado em 2013 pela revista de Ciências da Saúde Nova Esperança.

Também foi realizada outra busca *Scientific Eletronic Library - Scielo*, com os descritores “Autista e desenvolvimento humano”, que nos possibilitou encontrar duas produções. Uma publicada no ano de 2013 pela Revista Brasileira de Educação Especial, intitulada “O brincar de uma criança com autismo sob a ótica da perspectiva histórico cultural”, dos autores Maria Fernanda Bagarollo, Vanessa Veis Ribeiro e Ivone Panhoça, traz a importância do brincar para o desenvolvimento da criança, fundamentados nos pressupostos da Teoria Histórico Cultural, esta que por sua vez compreende os sujeitos enquanto seres sociais, que são constituídos pela cultura produzida, a partir de uma análise de um grupo de quatro crianças, que realizam sessões de terapia fonoaudiológica de forma coletiva. As autoras consideram importante a intervenção do terapeuta durante o processo de interação da criança.

O outro achado publicado pela revista *Psicologia: Ciência e Profissão*, no ano de 2012, refere-se ao artigo “A conexão afetiva nas intervenções desenvolvimentistas para crianças autistas” dos autores Olívia Fiori Correia e Carolina Lampreia; as autoras asseguram a importância da afetividade para o desenvolvimento infantil típico a partir de uma abordagem desenvolvimentista, ou seja, compreendem o autista a partir do desenvolvimento da criança com autismo, dessa forma pontua que as crianças autistas demonstram um desvio em relação às crianças típicas, devido a prejuízos primários inatos que trazem prejuízos secundários.

Na Base de Periódicos da CAPES, com filtro na área de ciências humanas, foram encontradas 26 produções, destas 19 encontram-se disponíveis e 7 não estão disponíveis. Ao realizar a leitura das produções que estavam disponíveis, foram descartadas 17 por não atenderem à especificidade do escopo da pesquisa.

O artigo “As práxis inclusivas de crianças autistas nas escolas de educação infantil”, publicado pela Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, no ano de 2021, pela autora Aldeny Alves de Oliveira, a qual a partir de pesquisa bibliográfica expõe sobre a criança com autismo na educação infantil e reitera que a inclusão tem ocorrido de forma gradativa em todas as etapas da educação.

Outra produção tem como título: “Momento escola, momento ócio: as muitas faces do desenvolvimento humano”, escrito pela autora Mônica de Carvalho

Magalhães Kassar, publicado em 2018, na Revista Horizontes, artigo que a partir de um estudo de caso, a autora faz uma análise a partir da Psicologia Histórico-Cultural, enfatizando que as atividades da criança com autismo podem ser as mesmas das demais crianças e que, quando as atividades são simplificadas, elas não promovem desenvolvimento, independentemente de a criança ser ou não autista.

Foi possível perceber que os achados discorrem sobre questões que permeiam o processo de desenvolvimento humano, como a afetividade, intervenção e as brincadeiras e jogos.

Nesse sentido, no processo de ensino, principalmente na primeira infância, se faz necessário que os vínculos sejam construídos por meio das ações do adulto, desde a atividade de comunicação emocional direta do adulto com a criança, até a atividade de brincadeira de papéis sociais, é preciso ocorrer com afetividade, para que a criança sinta a necessidade de interagir e realizar as brincadeiras, e ao participar dos jogos e brincadeiras é preciso que a mediação aconteça, com intervenções de modo a contribuir ao máximo com a apropriação do universo da cultura que existe no mundo em que a criança está circunscrita.

Ou seja, tais elementos abordados encontram-se presentes no processo de desenvolvimento humano em todos os períodos, sendo assim, precisam ser considerados importantes, com base nos preceitos advindos da Teoria Histórico-Cultural, pautada em autores como Lev S. Vigotski, Alexander R. Luria, e Alexei Leontiev, que trazem contribuições para a aprendizagem de maneira significativa; também, da Pedagogia Histórico-Crítica, a partir de autores como Saviani (2013), Pasqualini (2016).

Tais fundamentos primam pela aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado, sistematizado, intencional, por meio das atividades promovam o desenvolvimento da criança, visto que essas teorias fundamentam o Currículo da Rede de Educação Pública Municipal de Cascavel (2020).

Nessas teorias, ao considerar os sujeitos como seres sociais, quando se apropriam da cultura, são constituídos pela cultura existente; portanto, na primeira infância, as brincadeiras propiciam vastas experiências entre as crianças ao interagirem e reproduzirem o que já vivenciaram, ou o que imaginaram ser diferente, com auxílio de recursos diversos e mediações do professor.

Outra questão que nos mobilizou é que ao realizar o levantamento de pesquisas no Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com os descritores

“Educação Infantil de 0 a 3 anos e Inclusão do Autista”, foram encontradas 30 produções relacionadas aos temas educação infantil com 6 anos; inclusão, autismo com 24, relativas ao período de 2004 a 2022. Porém, como já anunciado, nosso foco é a faixa etária de 0 a 3 anos.

A temática da deficiência na Educação Infantil vem sendo objeto de estudo de programas de áreas distintas, como da saúde e educação, e a prevalência dos estudos é da segunda década deste século, como pode ser observado na Tabela 1.

**Tabela 1 – Relação de Dissertações e Teses encontradas no Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)**

<b>Nº</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>ANO</b>
1	Universidade Federal De São Paulo	Gonçalves, Maria Rozinetti	Diagnósticos de deficiências e transtornos na Educação Infantil: dispositivos a serviço de quê? (TESE)	2022
2	Universidade Federal De São Paulo	Oliveira, Patrícia	Efeitos da estimulação transcraniana por corrente contínua sobre os sintomas, habilidades cognitivas e cognição social em crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista: Ensaio clínico cruzado, controlado, randomizado e duplo cego. (TESE)	2021
3	Universidade Federal Do Triângulo Mineiro	Alves, Carolina Martins Pereira	A experiência subjetiva de indivíduos que possuem irmãos com deficiência. (DISS)	2018
4	Universidade Federal De São Carlos	Copped, Cirelli Aline	Motricidade fina na criança: um estudo bibliométrico da literatura nacional e internacional. (DISS)	2012
5	Universidade De São Paulo	Marciano, Adriana Regina Ferreira	Qualidade de vida em irmãos autistas. (DISS)	2004
6	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Araujo, Catherine Oliveira de	Mapeamento do alunado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede municipal de ensino de Embu das Artes/SP: perfil clínico e escolar (TESE)	2019
7	Universidade Federal Do Triângulo Mineiro	Schmitt, Beatriz Dittrich	Ações motoras de crianças com baixa visão durante o brincar: cubos com e sem estímulo visual. (DISS)	2014

8	Universidade Federal Do Maranhão	Barros, Welaine Sales	Atendimentos em intervenção precoce para crianças com transtorno do espectro autista: dificuldades e desafios. (DISS)	2021
9	UNINTER	Katerberg, Luciana Poniewas	O uso de tecnologias para o público com transtorno do espectro autista: estudo de caso de um canal do Youtube. (DISS)	2021
10	Universidade Federal De São Paulo	Morato, Amanda Prado	Intervenção precoce em crianças com Transtorno do Espectro Autista: elementos para uma participação ativa da família. (DISS)	2020
11	Universidade Federal De Uberlândia	Rufino, Keila Aparecida Duarte	Contribuições do jogo para a criança com TEA: Um estudo a partir da perspectiva pedagógica de Reuven Feuerstein. DISS)	2020
12	Universidade Federal De São Paulo	Roque, Daniella Ferreira	O protagonismo das professoras de creche na detecção dos sinais precoces de Transtorno do Espectro Autista (DISS)	2022
13	UNIOESTE (Foz do Iguaçu)	Oliveira, Marines Andrezza de	Plano educacional individualizado e sua importância para a inclusão de crianças autistas (DISS)	2020
14	Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro	Fouraux, Carolina Gonçalves da Silva	Desenvolvimento psicomotor da criança com Transtorno do Espectro Autista na Equoterapia: diálogo da Educação Física com a Psicologia (DISS)	2017
15	UNIOESTE (Foz do Iguaçu)	Couto, Cirleine Costa	Percepção de professores sobre o autismo em alunos pré-escolares e a rede social institucional. (DISS)	2017
16	Universidade Federal De São Carlos	Folha, Debora Ribeiro da Silva Campos	Perspectiva ocupacional da participação de crianças na educação infantil e implicações para a terapia ocupacional (TESE)	2019
17	Universidade Federal De São Carlos	Spinazola, Cariza de Cássia	Perspectiva materna sobre variáveis familiares e serviços oferecidos aos filhos com síndrome de Down e/ou autismo (TESE)	2020
18	Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro	Pereira, Bruna Nogueira	EQUOTERAPIA E PSICOMOTRICIDADE: o Brincar no processo educativo da criança com Transtorno do Espectro Autista. (DISS)	2019

19	Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul	Monte, Barbara Terra do	Por trás do espelho de Alice: narrativas visuais de inclusão de crianças com transtorno do espectro do autismo. (DISS)	2015
20	Universidade De Brasília (UNB)	Silva, Maria Angélica da	O brincar de faz de conta da criança com autismo: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural. (DISS)	2017
21	Universidade Federal De São Carlos	Oliveira, Sabrina David de	Relação entre atenção compartilhada e operantes verbais em crianças com autismo. (TESE)	2022
22	Universidade Federal De Santa Maria	Guarechi, Taís	Inclusão educacional e autismo: um estudo sobre as práticas escolares. (TESE)	2016
23	Universidade Federal De São Carlos	Gutierrez, Tesla Gessele Ochoa	Caracterização do desenvolvimento na primeira infância em crianças com Autismo. (DISS)	2020
24	Universidade Federal Do Rio Grande (FURG)	Moser, Carla Coutinho	Um estudo bioecológico sobre a criança com transtorno do espectro autista na educação infantil e a intervenção dos professores em contextos socioambientais distintos. (DISS)	2019
25	Universidade Federal De Pelotas	Silva, Simone Rosa da	A integração da comunicação alternativa e ampliada através do protocolo Picture Exchange Communication System PECS® no aumento da frequência de mandos em um aluno com transtorno do espectro autista. (DISS)	2019
26	Universidade Federal De São Paulo	Ramos, Claudia de Cássia	Preferências e Seletividade Alimentar no Neurodesenvolvimento. (DISS)	2021
27	Universidade Católica De Santos	Caetano, Ubirajara da Silva	Interação e comunicação de crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA) em aulas de educação física infantil. (DISS)	2020
28	Universidade Federal De São Carlos	Cruz, Daniele Rita	Formação de professores da educação infantil acerca dos mitos e concepções sobre o ensino da criança com autismo. (DISS)	2022
29	Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul	Rosa, Dorisnei Jornada da	O educador e a Assessoria EP/PI de Porto Alegre em cena na prevenção do autismo. (DISS)	2018

30	Universidade De Brasília	Ribas, Luana de Melo	O processo criador da criança com autismo em espaços brincantes: imaginação-emoção e o coletivo. (DISS)	2021
----	--------------------------	----------------------	---	------

Fonte: Organização da pesquisadora

Portanto, é possível verificar que embora nas duas últimas décadas os estudos sobre autismo tenham avançado, no que tange às crianças de 0 a 3 anos de idade ainda há uma lacuna, em relação à inclusão da criança com autismo desse faixa etária na escola comum, apesar de considerarmos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), esta que preconiza o acesso e permanência a todos os alunos com deficiência na escola regular, e pela Lei 12.764, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012).

Contudo, evidencia-se que a temática tem sido objeto de estudo de programas de áreas distintas, principalmente na área da saúde e da educação pois é fato que as pessoas autistas estão sendo inclusas, mas ainda há dúvidas em relação a como realizar esse processo.

Na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, a partir de 2016, nos Programas de Pós-Graduação, iniciou-se a produção de pesquisas especificamente sobre o autismo: até o ano de 2022, o total chegou a 16 pesquisas nas áreas da Educação e Saúde, ou seja, na região oeste do Paraná, concentrou-se nesse período mais de 50% das produções de teses e dissertação brasileiras que abarcam o tema.

No campus de Cascavel foram realizadas 6 pesquisas, destas 1 pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência Médicas e Farmacêuticas (PCF), 3 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e 2 pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL).

No campus de Foz do Iguaçu, foram produzidas 6 pesquisas das quais, 4 pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN), 1 pelo Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, 1 pelo Programa de Pós-Graduação em Sociedade Cultura e Fronteiras.

No campus de Francisco Beltrão, foram produzidas 4 pesquisas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação. A diversidade dos Programas, revela que as pesquisas podem trazer diferentes perspectivas teóricas e abordagens do tema. Veja-se a Tabela 2.

**Tabela 2 – Produção sobre autismo nos Programas de Pós-Graduação da Unioeste (stricto sensu), por campus – 2016 a 2022**

<b>UNIOESTE – produções sobre autismo na Pós-Graduação (stricto sensu)</b>		
Campus	Programa	Total
Cascavel	Programa de Pós-Graduação em Ciência Médicas e Farmacêuticas (PCF)	1
Cascavel	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	3
Cascavel	Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL)	2
Foz do Iguaçu	Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN),	4
Foz do Iguaçu	Programa de Pós-Graduação em Saúde pública	1
Foz do Iguaçu	Programa de Pós-Graduação em Sociedade Cultura e Fronteiras	1
Francisco Beltrão	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	4

Fonte: Organização da pesquisadora.

Portanto, no decorrer da história, ao passo que as necessidades se colocavam nos diversos contextos, foi preciso supri-las. Dessa forma, o que se tem produzido em relação ao tema, não discorre sobre a inclusão do autista de 0 a 3 anos, especificamente na Educação Infantil, o que faz com que entendamos que é importante e necessário pesquisas nesse campo, ao considerarmos que a criança com autismo tem direito à educação em todas as etapas de ensino, e que vem sendo incluída nos CMEIs desde zero anos de idade frequentemente.

### **3.1.1 Fundamentos da Pesquisa**

Para a realização desta proposta, consideramos a priori que para que se tenha uma prática significativa é preciso de uma teoria embasadora, pois ambas são indissociáveis. Somente é possível compreender o objeto de estudo e suas relações, se considerarmos a realidade objetiva na qual este está circunscrito, nesse caso a criança autista de 0 a 3 anos, no espaço educacional dos CMEIs.

Toda e qualquer temática traz consigo alguns problemas e uma historicidade, quanto mais a conhecermos, melhor poderemos compreender os elementos, aspectos e contradições que influenciam e determinam a realidade existente. Isso porque, “as sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas”, de acordo com o contexto de cada época, conforme Minayo (1994, p. 13).

Com esse entendimento, adotamos o método materialista histórico-dialético, este que, a partir das suas categorias, propicia a compreensão da realidade e dos múltiplos elementos contraditórios que modificam e constituem a totalidade que se faz presente na realidade objetiva, assim como “possibilita empreender uma prática transformadora” (Orso, 2017, p. 155).

Dessa forma, o método permite que na pesquisa sejam desvelados os fatos e acontecimentos relevantes em determinado tempo e contexto, o que viabiliza a compreensão dos fenômenos e como ocorreu a continuidade ou descontinuidade dos mesmos, quais foram as determinações e influências do passado em relação com a realidade concreta atual.

A abordagem de cunho investigativo, com pesquisa bibliográfica e documental, permite verificar o que tem sido escrito até o momento sobre o tema abordado; quanto aos documentos, além da legislação básica educacional, há o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (PR) (Cascavel, 2008; 2020).

Um trabalho científico, segundo Marconi e Lakatos (2003), inicia-se, geralmente, por obras clássicas que permitem obter uma fundamentação em qualquer campo da ciência a que se pretende dedicar, passando depois para outras mais especializadas e atuais, relacionadas com sua área de interesse profissional.

A pesquisa de campo objetivou verificar como os profissionais que atuam nos espaços escolares da Educação Infantil, campos da pesquisa, compreendem o processo de inclusão dos alunos autistas, seja a partir das legislações, do método materialismo histórico dialético o qual embasa a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, que fundamentam o Currículo da Rede Pública Municipal de Ensino, ou se prevaleciam os conceitos e concepções simplistas, biologicistas, com princípios pautados no senso comum.

Ao realizar esse levantamento de dados, é possível perceber desde então, como os profissionais têm organizado a prática pedagógica. Foi fundamental considerar os sujeitos que fazem parte do processo educacional para compreender

como tal processo ocorre. Como instrumento na pesquisa de campo foi utilizado questionários para coleta de dados presentes na realidade concreta, pois, de acordo com Minayo (1994),

O trabalho de campo que consiste no recorte empírico da construção teórica elaborada no momento. [...] realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias (p. 26).

Para Pires (1997) é preciso que ocorra o movimento do pensamento partindo do empírico, mas não permanecendo nele, ou seja é preciso identificar os desafios da inclusão na Educação Infantil, para então buscar estratégias que permitam superar as dificuldades.

Para descortinar os processos de ensino e de aprendizagem na Educação Infantil e compreendê-los, este trabalho abarca aspectos primordiais que permitem conhecer a importância e as contribuições da Educação Infantil etapa creche, para o desenvolvimento de todo ser humano e a relação deste para com o mundo.

### **3.1.2 A delimitação da pesquisa de campo**

Ao realizar levantamento de dados, evidenciou-se que no município de Cascavel (PR), a partir de 2016, as matrículas de crianças autistas ocorreram e se intensificaram na Rede Pública Municipal de Ensino como um todo, de acordo com as informações disponíveis no portal da Secretaria de Educação (SEMED), pelo setor de estatística (<https://cascavel.atende.net/cidadao/pagina/semmed-divisao-de-documentacao-escolar-e-estatisticas-estatisticas>).

No ano de 2016, no município, estavam matriculados na educação infantil pública 5 alunos que apresentavam laudo de TEA; em 2017, esse número aumentou para 8; em 2018, havia 17 e, em 2019, chegou a 24 e, na atualidade, são mais de 200 crianças. Essa realidade nos provocou a realizar a pesquisa ora apresentada.

Os números da Tabela 3 apresentam uma visão ampla da Educação Infantil na rede pública municipal de ensino de Cascavel, com a quantidade de CMEIs, a totalidade de matrículas na creche e na pré-escola e os percentuais de crianças com deficiência e de crianças com autismo, no espaço temporal de 2016 a 2019.

Destacando-se que essas crianças apresentam os respectivos laudos, os casos de crianças em processo de investigação não são registrados no SERE.

**Tabela 3 – Total de CMEIs, matrículas e percentuais de alunos com outras deficiências e com autismo – 2016 a 2019**

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

<b>CMEIS</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>
Estabelecimentos	51	51	53	53
Creche (0 a 3 anos)	3610	3563	4191	4680
Pré Escolar/Infantil IV-V (4 e 5 anos)	1866	1836	2020	1457
Matrículas Totais	5476	5476	6221	6137
% alunos com outras deficiências	0,37%	0,37%	0,68%	1,35%
% alunos com TEA	0,11%	0,09%	0,27%	0,42%

Após o levantamento de dados estatísticos, o projeto de pesquisa foi submetido na Plataforma Brasil e, mediante a aprovação pelo Comitê de Ética na Pesquisa, da Unioeste, pelo Parecer Consubstanciado CAAE nº 68307223.6.0000.0107, foi dado início à pesquisa de campo realizada por meio da aplicação de questionários.

Foram selecionados oito, dos 56 CMEIs pertencentes à Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, com o intuito de efetuar o levantamento de dados a partir de elementos presentes na realidade da instituições que apresenta com frequência matrículas de crianças com autismo, o que permite conhecer as contradições e evidenciar o trabalho pedagógico e concepções que permeiam o espaço educacional nos CMEIs, para o alcance dos objetivos aos quais nos propusemos.

A decisão pelos oito CMEIs para a pesquisa de campo foi tomada em razão da quantidade das matrículas de alunos autistas nessas unidades de Educação Infantil. Os CMEIs selecionados encontram-se situados na área urbana do município:

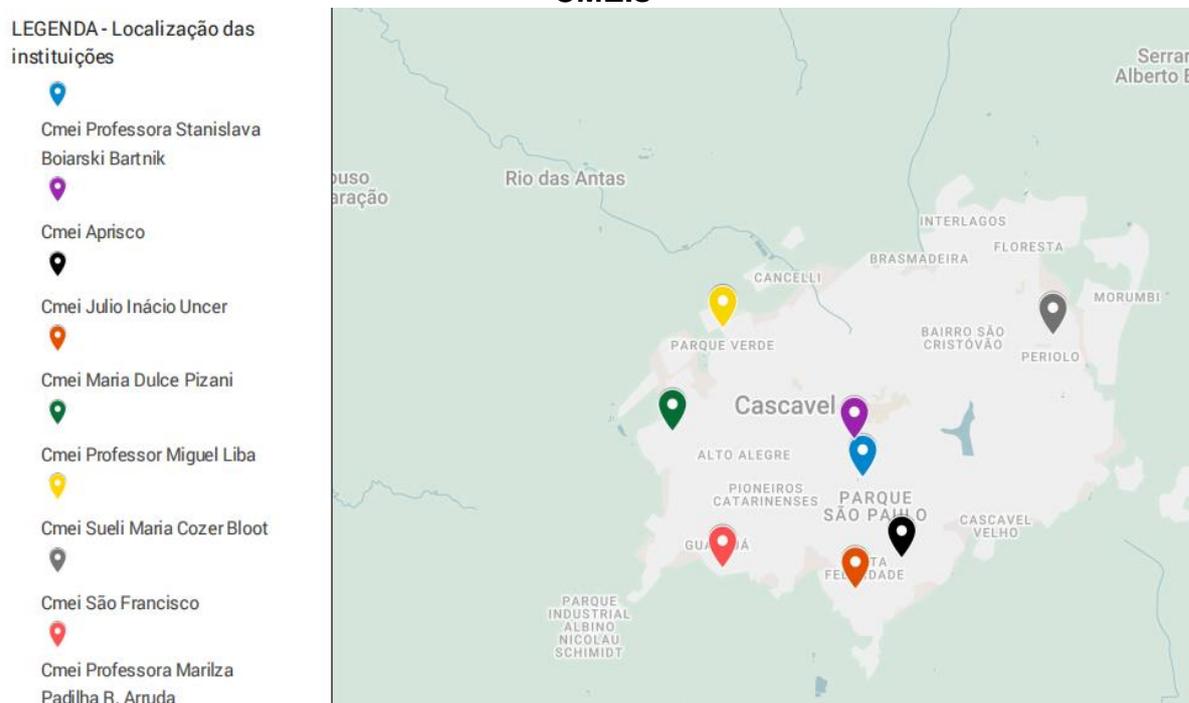
- CMEI Julio Inacio Uncer, no bairro Universitário (sul),
- CMEI Maria Dulce P. Boareto, no bairro Santa Felicidade (sul),
- CMEI Professor Miguel Liba, no bairro Santa Cruz (oeste),
- CMEI Professora Sueli Cozer Bloor, no bairro Parque Verde (oeste),

- CMEI Professora Marilza Padilha R. Arruda, no bairro Guarujá (sul),
- CMEI Professora Stanislava B. Bartinik, no bairro Parque São Paulo (centro sul),
- CMEI São Francisco, no bairro Morumbi (norte) e
- CMEI Aprisco, localizado no Centro.

No município há um CMEI situado na área rural, num dos seus cinco distritos administrativos, porém não foi aqui mencionado por não haver matrículas de crianças com TEA.

O mapa da Figura 1 demonstra a abrangência da área urbana, com as divisões por região indicando os bairros e localizando os CMEIs que foram pesquisados.

**FIGURA 1 - Mapa dos bairros da cidade de Cascavel (PR) e a localização dos CMEIs**



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

## 3.2 Análise e discussão dos dados da pesquisa de campo

### 3.2.1 Os CMEIs pesquisados

A Tabela 4 apresenta os dados das matrículas totais e dos alunos com TEA, com seu percentual, no ano de 2022, nos oito CMEIs pesquisados, conforme publicação do setor de estatística da SEMED.

**Tabela 4 – Matrículas totais e de alunos autistas e percentuais de alunos com autismo – 2022, nos CMEIs**

<b>CMEIs</b>	<b>Matrículas totais</b>	<b>Alunos com TEA</b>	<b>% de alunos com TEA</b>
1 CMEI Aprisco	42	04	9,5%
2 CMEI Julio Inacio Uncer	146	06	4,1%
3 CMEI Maria Dulce P. Boareto	87	05	5,7%
4 CMEI Prof. Miguel Liba	113	10	8,8%
5 CMEI Profa. Sueli M. Cozer Bloot	208	10	4,8%
6 CMEI Profa. Marilza Padilha R. Arruda	100	07	7%
7 CMEI Profa. Stanislava B. Bartinik	142	13	9,1%
8 CMEI São Francisco	49	07	14,2%
<b>TOTAL</b>	<b>887</b>	<b>62</b>	<b>6,9%</b>

Fonte: Elaborada pela autora, mediante dados coletados no Departamento Pedagógico da SEMED.

Ao verificar a tabela 4, é possível perceber que o percentual total de alunos autistas matriculados nas 8 instituições analisadas nesse estudo é igual a 6,9%. No entanto, quando analisamos cada instituição, é possível identificar 3 CMEIs que possuem um percentual total de matrículas de alunos autistas abaixo do percentual total. O 2 - CMEI Julio Inacio Uncer com menor percentual de 4,1%; na sequência o 5 - CMEI Profa. Sueli M. Cozer Bloot com 4,8% e, logo após, o 3 - CMEI Maria Dulce P. Boareto.

Somente um CMEI está na média, o 6 - CMEI Profa. Marilza Padilha R. Arruda com percentual de 7%.

No que se refere aos CMEIs acima da média total, são quatro e desses evidencia-se que um está acima mais que o dobro se comparado com o percentual total das 8 unidades. Trata-se do 8 - CMEI São Francisco com 14,2%. Na sequência, o 1 - CMEI Aprisco cujo total de alunos autistas é de 9,5%; depois o 7 - CMEI Profa. Stanislava B. Bartinik com 9,1% e, por fim, o 4 - CMEI Prof. Miguel Liba com 8,8% do total de seus alunos.

### 3.2.2 Os Sujeitos da Pesquisa

Quanto aos sujeitos da pesquisa, foram definidas três categorias: professores<sup>13</sup>, agentes de apoio<sup>14</sup> e monitores<sup>15</sup> dos CMEIs e que atuassem na Rede de Cascavel há mais de 5 anos. Assim, foram distribuídos nos 8 Centros de Educação Infantil 32 questionários, objetivando obter dados de todos.

Solicitamos a contribuição dos profissionais com no mínimo 4 questionários destes que poderiam ser respondidos 2 por professores de educação infantil, 2 por agentes de apoio ou monitores que totalizariam ao final 32 questionários.

Obtivemos o retorno de 21, destes 13 pelo *google forms* e 8 impressos. No primeiro momento em 2 CMEIs não obtivemos retorno dos questionários, foi necessário ir até a instituição e realizar a entrevista com 4 professores e 2 agentes de apoio. Assim, dos 21 respondidos, 13 foram respondidos por professoras de educação infantil, 6 por agentes de apoio e 2 por monitores.

No decorrer da pesquisa foi possível perceber que os profissionais encontram, em sua maioria, as mesmas dificuldades e anseios, descrevem situações semelhantes de como ocorre sua prática pedagógica, que vai desde a elaboração do plano diário de aula até o momento da sua realização com os alunos.

Na Tabela 5 apresentamos o perfil dos profissionais que participaram da pesquisa, no que se refere à formação acadêmica, será representado pelas abreviações ENS. MÉD. para formação de ensino médio, GRAD. para referir-se à graduação, ESP. para pós-graduação *lato sensu*. Para professor de educação infantil utilizamos P.I; para agente de apoio A.A e MO para monitor.

**Tabela 5 - Descritivo de profissionais da Rede Pública Municipal de Cascavel em relação à formação, tempo de serviço na rede e jornada de trabalho**

Entrevistado	Formação	Tempo de serviço na Rede	Carga horária diária
P.I 01	Esp.não especificou	12 anos	8h
P.I 02	Esp.não especificou	11 anos	8h

<sup>13</sup> Professor de Educação Infantil - São profissionais que trabalham especificamente na educação infantil, não atuam nas séries iniciais, a formação mínima exigida é Formação docente/Magistério.

<sup>14</sup> Agente de apoio - profissional que atua nos CMEIs e Escolas de Cascavel (PR) auxiliando o professor regente de sala, cargo que foi criado em 2012 pela Lei Municipal nº 6.171 de 27 de dezembro de 2012 não se refere ao professor de apoio pedagógico (PAP).

<sup>15</sup> Cargo em extinção.

<b>P.I 03</b>	Esp. Ed. infantil	12 anos	8h
<b>P.I 04</b>	Esp. Ed. Inclusiva	13 anos	8h
<b>P.I 05</b>	Esp. Em Ciências e Matemática	8 anos	8h
<b>P.I 06</b>	ESP. Gestão Escolar	12 anos	8h
<b>P.I 07</b>	ESP. Gestão da Educação	25 anos	8h
<b>P.I 08</b>	Esp. Não especificou	7 anos	8h
<b>P.I 09</b>	Esp. Direito Educacional	16 anos	8h
<b>P.I 10</b>	GRAD. Pedagogia	12 anos	8h
<b>P.I 11</b>	Grad. Não especificou	11 anos	8h
<b>P.I 12</b>	Grad. Pedagogia	15 anos	8h
<b>P.I 13</b>	Grad. Pedagogia	11 anos	8h
<b>P.I 14</b>	Grad. Pedagogia e Ed. Física	12 anos	8h
<b>A.A 1</b>	Ens. Méd. Recursos Humanos	3 anos	8h
<b>A.A 2</b>	Acadêmica Grad. Pedagogia	3 anos e meio	8h
<b>A.A 3</b>	Grad. Pedagogia	1 ano e meio	8h
<b>A.A 4</b>	Grad. Administração	6 anos	8h
<b>A.A 5</b>	Esp. Ed. Especial Inclusiva	2 anos	8h
<b>MO 1</b>	Esp. Series Iniciais e Ed. Infantil	23 anos	8h
<b>MO 2</b>	Esp. Ed. Especial	28 anos	8h

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Ao analisar o quadro acima, é notório que os profissionais têm buscado formação acadêmica, visto que 57% deles possuem Pós-Graduação *Lato Sensu*, 33,33% graduação e somente 9,5% possuem ensino médio.

Em relação à jornada de trabalho, todos os profissionais cumprem carga horária semanal de 40 horas, sendo 8 horas diárias.

Dos 14 professores que responderam, 2 relataram que se encontram em exercício na gestão do CMEI, sendo um no exercício da função de diretor e outro na coordenação pedagógica.

Quanto aos professores de educação infantil, todos atuam na rede pública de ensino de Cascavel há mais de 8 anos.

Os agentes de apoio, dos 5 que responderam ao questionário, 1 possui pós-graduação, 2 possuem graduação e os outros 2 o ensino médio. O servidor com maior tempo de atuação no cargo de agente de apoio tem 6 anos de atuação, enquanto o com menor tempo de é de 1 ano e meio.

Isso justifica-se devido ao fato de o cargo de agente de apoio ter sido criado recentemente, em dezembro de 2012, e na atualidade ainda não é suficiente para suprir a demanda.

Os monitores auxiliam os professores de educação infantil em sala, 2 são remanescentes do cargo de monitor, atualmente em extinção, ambos têm mais de 20 anos de atuação, pois este foi o primeiro cargo criado para trabalhar com as crianças pequenas em Cascavel.

### 3.2.3 Os dados, análise e discussão

As respostas obtidas através dos questionários, instrumento de coleta da pesquisa de campo, apresentaram uma indicação de que os profissionais que atuam nos CMEIs ainda encontram muitos desafios para realizar um trabalho de modo a possibilitar que a inclusão escolar de crianças autistas realmente se efetive.

A presença de crianças autistas fica entre 2 a 4 nas salas de aula, a maioria com laudo médico e outros ainda em investigação.

#### *3.2.3.1. Desafios em relação à criança com autismo e as condições objetivas concretas presentes nos CMEIs*

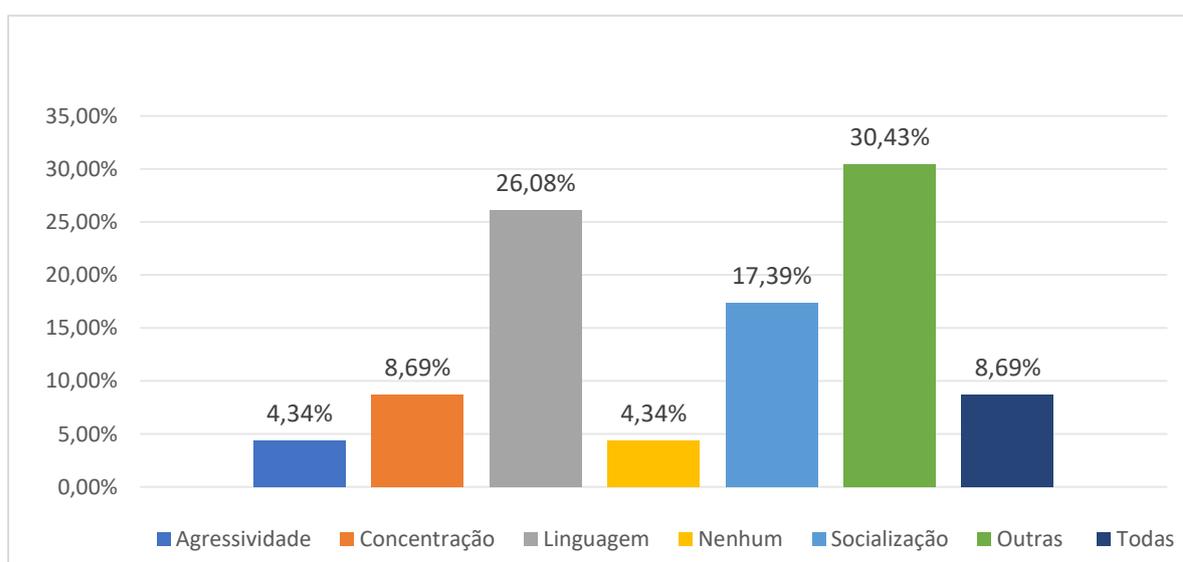
Foi possível perceber que quando há crianças autistas na sala de aula a realização do trabalho diário se intensifica, o que é atribuído às características dessas crianças, sendo um desafio a enfrentar, de acordo com alguns relatos de professoras

de educação infantil, agentes de apoio e monitores, quando responderam à pergunta: Qual característica é um desafio na realização do seu trabalho diário?

Quanto às características manifestas por esses alunos citadas pelas professoras, coadunam com o que a literatura descreve, apresentando aspectos e intensidades variadas de uma criança para outra, sendo os mais comuns o atraso na fala, ausência de contato visual, dificuldade de interação e seletividade na alimentação, movimentos repetitivos e estereotipados.

De acordo com os relatos de 3 professoras e 3 agentes de apoio, a maior dificuldade ocorre quando a criança demonstra atraso na linguagem ou a falta dela.

**Gráfico 1 - Características mais desafiadora apresentadas pelas crianças autistas**



Fonte: Organizado pela pesquisadora.

As características que foram sinalizadas como desafios constantes: primeiramente quando o aluno demonstra atraso na linguagem ou a falta dela, a socialização, concentração, agressividade, enfatizando que todas as características trazem desafios por muitas vezes não saberem como realizar o trabalho.

Para a agente de apoio A.A 2, “a falta de linguagem atrapalha na comunicação”. A professora P.I 13. afirma que tem “dificuldade de fazer com que o aluno compreenda as atividades também por não conseguir se expressar”.

No gráfico é possível observar que além das características da criança autista ser um desafio, as dificuldades em sua maioria são outras, essa categoria refere-se

às condições externas, como as turmas numerosas, com falta de profissionais. Algumas respostas descrevem essa realidade:

*“Pensar nas peculiaridades de cada aluno, com um número reduzido de profissionais” (P.I 05).*

*“O número de alunos para a faixa etária. São 24 alunos por sala. E os autistas são mais agitados. Tem dificuldade de concentração e precisam de uma atenção melhor. E eu não consigo fazer isso devido à demanda grande” (P.I 12).*

Além das características dos alunos autistas, a inclusão escolar tem trazido desafios para a prática pedagógica na Educação Infantil, identificados pelas professoras como:

*“As turmas superlotadas acabam dificultando o trabalho, sendo que em alguns momentos a professora se encontra sozinha em sala, e não ter uma pessoa para estar com esses alunos de forma individualizada na sala de aula, para auxiliar durante as atividades, uma vez que em uma sala com mais de 20 alunos, não tem como dar atenção que eles necessitam” (P.I 02).*

*“Necessitamos de mais formação para isso e apoio pedagógico” (P.I 04).*

*“Ter que desenvolver um trabalho diferenciado com o aluno autista tendo mais outros alunos na sala” (P.I 06).*

*“Não tenho muito preparo, então esse é um desafio, e também o número de alunos em sala” (P.I 11).*

*“Falta de suporte e formação específica para trabalhar com esses alunos” (P.I 12).*

*“A falta de formação específica tanto para o professor como para o agente de apoio; a falta de acompanhamento da SEMED, não fazem acompanhamento (terapias)” (P.I 14).*

Em contrapartida, um terço das respostas evidenciou que muitos profissionais não consideram que as características da criança autistas sejam um fator que causa dificuldade, nesse caso não consideram um desafio, pois reafirmam que acreditam que as dificuldades são oriundas de outros fatores sociais externos, como espaços, formação profissional, falta de profissionais:

*Turmas superlotadas com mais de 20 alunos; Em alguns momentos a professora se encontra sozinha; Não ter uma pessoa para estar com esses alunos de forma individualizada na sala de aula para auxiliar (P.I 2).*

Assim como, uma professora afirmou não encontrar dificuldade no seu cotidiano, conforme expõe: “No caso da minha aluna tem acompanhamento desde muito pequena, apresenta poucas características estereotipadas do autismo, em sala não apresenta desafios diferente (sic) das outras crianças” (P.I 10). Esse é um fator importante que demonstra a consciência da família em relação às necessidades de sua filha, com atendimento de certa forma precoce.

Podemos entender que essa visão é resultado da compreensão do processo de inclusão e dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do ser humano, o que certamente contribui para a conscientização e superação de preconceitos e da exclusão.

Quando elaboramos a pergunta em relação a quais são os demais desafios que a inclusão tem trazido para sua prática, foi no intuito de percebermos se o profissional vê dificuldade em relação somente ao aluno autista ou às condições existentes no cotidiano do CMEI.

Dentre algumas situações pontuadas pelos sujeitos da pesquisa, o que mais se evidenciou foi a falta de formação dos profissionais que atuam na rede de ensino de Cascavel, seja a formação inicial ou a continuada e falta de apoio pedagógico em sala, pelo fato de não ter PAP.

*Tentar trabalhar com eles da melhor forma possível para que se desenvolvam como os demais alunos. Precisamos de mais formações para isso e apoio pedagógico (P.I 4).*

Além de citarem essa questão que dificulta o processo de ensino, há as salas lotadas, falta das condições específicas para o atendimento às crianças com necessidades especiais, adequação do planejamento, período de adaptação.

*A inclusão é essencial em todos os ambientes e na educação se faz necessária, mais (sic) simultânea a ela precisa haver salas com menor número de alunos, mais profissionais para um trabalho efetivo e capacitação para esse atendimento (A.A 05).*

Nesse sentido, embora as políticas inclusivas tenham demonstrado preocupação em relação à inclusão das crianças com deficiência, é possível perceber que são atendidas algumas reivindicações desse público, mas nem sempre garantindo as condições para que isso ocorra continuamente. A respeito disso, Silva (2021) destaca:

As políticas neoliberais “inclusivas”, particularmente de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, têm apresentado a contradição de, **ao mesmo tempo em que assume no plano do discurso as reivindicações dos movimentos sociais das pessoas com deficiência, por outro lado, esvazia as condições de efetivação dessas mesmas reivindicações ao implantá-las e implementá-las no escopo do capitalismo neoliberal**, haja vista, por exemplo, como a racionalidade neoliberal atua no debate sobre o orçamento público e o seu entendimento de que as despesas com as políticas sociais de atendimento aos direitos sociais da população representam gasto público, bem como a melhor maneira de avaliar os resultados desse dispêndio ocorre por meio de métricas comparativas e competitivas (Silva, 2021, p. 205, grifos nossos).

A realidade descrita acima é vivenciada no cotidiano das escolas, onde as condições de trabalho constantemente estão a desejar, frente às demandas das crianças que as frequentam. E encontra-se presente nas descrições apresentadas pelos sujeitos da pesquisa de campo, e possibilita desvelar algumas dificuldades que ainda ocorrem na realização de um trabalho pedagógico de modo a possibilitar que a Inclusão realmente se efetive, conforme afirma P.I 10, descrevendo suas maiores dificuldades:

*Aceitação por parte da família; quando a família não colabora, não leva a criança nos atendimentos necessários; espaço e estrutura das instituições escolares; Falta de suporte da SEMED ao professor; Ao conversar com colegas que também têm alunos com TEA ou outras deficiências, a falta de PAP é um desafio, quando necessário (P.I 10).*

Importa apresentar a situação referente à falta de funcionários nas instituições de educação infantil, pois, além das salas lotadas pelo número elevado de crianças, muitos espaços físicos das salas são pequenos, o que apresenta contradição com a normativa a seguir, a qual revela o que a SEMED preconiza.

A Portaria nº 331, de 29 de novembro de 2023-Gab/SEMED, estabelece as normas para a ocupação de funções e distribuições de turmas nos Centros Municipais de Educação Infantil para o ano de 2024. Na sua seção I, dispõe da organização das

turmas, conforme preconiza a Deliberação nº 004/2013, do Conselho Municipal de Educação, assim exposto:

Art. 21. A organização dos grupos de crianças em sala de aula decorre das especificidades da Proposta Pedagógica, das condições do espaço físico, da capacidade de atendimento da mantenedora, e das normas administrativas da Secretaria Municipal de Educação ou do respectivo mantenedor, sendo considerada a relação média de: I - berçário de 0 a 1 ano - 05 (cinco) crianças por profissional; II - maternal I de 1 a 2 anos - 6 (seis) a 8 (oito) crianças por profissional; III - maternal II de 2 a 3 anos - 10 (dez) a 12 (doze) crianças por profissional; IV - pré - escola I - 4 anos - 12 (doze) a 20 (vinte) crianças por profissional; V - pré - escola II 5 anos - 20 (vinte) crianças por profissional.

Parágrafo único. No caso das Instituições de Ensino Públicas, a alteração do número de crianças deverá ser solicitada à Secretaria Municipal de Educação (Cascavel, 2013).

Atualizando a nomenclatura das turmas, ficou estabelecido na Portaria nº 331/2023: Infantil e Infantil I - são cinco crianças por profissionais; Infantil II - seis a oito crianças por profissionais; Infantil III - dez a doze crianças por profissional (Cascavel, 2023). Ou seja, é importante ressaltar que, quando no documento fica estabelecida a quantidade de profissionais, não significa que são professores com formação específica, trata-se de professor de educação infantil, agente de apoio e monitor.

Além do número de alunos, o artigo 15 da Portaria nº 331/2023 estabelece a organização dos profissionais na turma do Infantil e Infantil I: que as turmas devem ter um professor de educação infantil e um ou mais agentes de apoio ou monitores, de acordo com o número de crianças; somente pode haver dois professores caso a turma tenha 20 crianças ou mais. Porém, se isso ocorrer, a Portaria determina, no artigo 15,

Parágrafo único: Nas turmas de Infantil e Infantil I (Berçário) com 02 Professores de Educação Infantil Regentes, deverá ser organizado o quadro funcional de modo que 01 Monitor ou 01 Agente de Apoio auxilie o Professor de Educação Infantil que permanece em sala, enquanto o outro regente realiza a hora-atividade.

Dessa forma, diferente das demais turmas, não há professor de hora atividade no Infantil e Infantil I caso na turma tenha duas professoras regentes, sendo que cabe a essas profissionais trabalhar os sete componentes curriculares (Arte, Ciências, Educação física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática).

É preciso considerar, ainda, que a Portaria garante um número de profissionais por aluno, mas, o horário de funcionamento dos CMEIs é das 7:00 horas até as 18:00 horas, totalizando 11:00 horas de atendimento. Todavia, a carga horária diária das profissionais é de 8 horas; nesse caso, não estará presente durante as 11:00 horas o total de profissionais que está estabelecido na Portaria, existem momentos em que há um número reduzido, devido às escalas de trabalho de cada profissional.

### *3.2.3.2 A concepção de inclusão do aluno com autismo na etapa creche nos CMEIs*

No intuito de identificar qual é a concepção dos profissionais em relação à inclusão das crianças autistas de 0 a 3 anos no espaço escolar, a fim de buscar respostas ao nosso objetivo inicial, de compreender como ocorre o processo de inclusão do autista na etapa creche, foi elaborada a seguinte questão: Para você, o que entende por Inclusão?

A intenção com essa questão era de saber se os profissionais compreendem a criança no processo de desenvolvimento, considerando que esta deve estar inclusa no ensino regular, que o laudo médico apenas seria uma ferramenta para conhecer as condições biológicas da criança, que o professor pode e deve elaborar seus planos de aula com atividades de modo a superar as dificuldades existentes, ou se os professores compreendem que este é determinante para a condição da criança, impossibilitando-lhe de estar incluída.

Ao analisar as respostas, foi possível perceber que os profissionais que participaram da pesquisa entendem a Inclusão como uma oportunidade de a criança estar inserida na sala de aula, com atendimento especializado para aquisição de conhecimento, com oportunidades iguais a todos, indiferentemente de suas especificidades, enfatizam a importância de incluir as crianças autistas em núcleos sociais, além de considerarem fundamental o respeito às diferenças e incluir as crianças em todas as atividades que são realizadas no espaço educacional. É possível verificar tais questões na descrição da professora P.I 2, quando explica o seu entendimento em relação à inclusão.

*Inclusão seria dar a oportunidade digna para que a criança esteja inserida na sala de aula, dando um atendimento especializado de*

*qualidade para que esses alunos adquiram o conhecimento assim como os demais (P.1 2).*

A agente de apoio - 3 descreve outra questão que remete à inclusão de todos, o acesso e participação da criança no espaço educacional, que deve ser inclusivo, adaptado, quando necessário, em sala de ensino regular, de acordo com o que contemplam as legislações.

*Na educação Infantil, a inclusão refere-se ao processo de garantir que todas as crianças, independentemente de suas habilidades, origens étnicas, condições de saúde ou outra característica, tenham acesso a uma educação de qualidade em um ambiente inclusivo. A inclusão escolar na educação Infantil busca promover a igualdade de oportunidades, o respeito a diversidade e a participação de todas as crianças no ambiente educacional. Isso significa que as crianças com deficiência, dificuldades de aprendizagem, transtornos do espectro autista, ou qualquer outra condição especial, devem ser acolhidas e integradas em salas regulares, juntamente com as demais crianças (A.A 3)*

Quando a monitora descreve qual é seu entendimento de inclusão, demonstra que compreende que a criança deve estar incluída em núcleos sociais, podemos observar que quando existe essa consciência, há percepção das possibilidades de inclusão para além do ambiente escolar, ou seja, em todos os espaços existentes na organização social: *“É o ato de incluir em núcleos que antes não faziam parte (sic), a inclusão representa um ato de igualdade entre diferentes indivíduos que devem ser inseridos na sociedade” (MO 2).*

Porém, assim como existem muitas contradições na sociedade, no espaço escolar isso ocorre também. Chamou a atenção o depoimento da mesma monitora, relatado em outra resposta em relação aos desafios: *“Por eu não ter a nomenclatura de professora então não posso trabalhar como gostaria com as crianças com necessidades especiais, muito triste pois sou monitora” (MO 2).*

Como é possível não poder trabalhar com a criança inclusa, estando no mesmo espaço que aquela criança? Todos os profissionais que atuam com as crianças possuem atribuições e devem contribuir ativamente no processo de ensino de todas as crianças, dessa forma são responsáveis pelo processo de inclusão, indiferentemente do cargo/função.

Entretanto, para isso é preciso criar um ambiente colaborativo, em que todos estejam com o mesmo objetivo: contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com TEA.

Os profissionais demonstraram compreender o quão importante é a questão da inclusão da criança autista desde seus primeiros anos de vida na educação infantil, etapa creche. Os dados evidenciam que a aceitação em relação às crianças é genuína por parte dos profissionais, mas a aceitação não é o suficiente para que se tenha uma inclusão efetivamente.

Fica evidenciado tal situação quando relatam que encontram dificuldades e desafios concretos que existem nesse processo, na prática diária com seus alunos nos CMEIs.

*[...] que quando conversa com seus colegas, eles dizem ter a mesma dificuldade de falta de PAP quando necessário, falta de aceitação da família, em muitos casos a família não realiza os demais acompanhamentos com os demais profissionais fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeuta ocupacional, neuropediatra, psicólogos dentre outros. Uma monitora de outra instituição ainda ressalta que os pais parecem interessar-se somente pelos direitos, e não pelos deveres (P. 1 09).*

Considerando o exposto, a realidade educacional nos CMEIs revela que os profissionais demonstram compreender o conceito de inclusão, mas, suas queixas são em relação ao professor de apoio pedagógico que também se relaciona à formação, mas, em contrapartida, não podemos deixar de afirmar que dos 21 profissionais que foram entrevistados 12,3% possuem especialização em Educação Especial/Educação Inclusiva, mas afirmam não ter preparo.

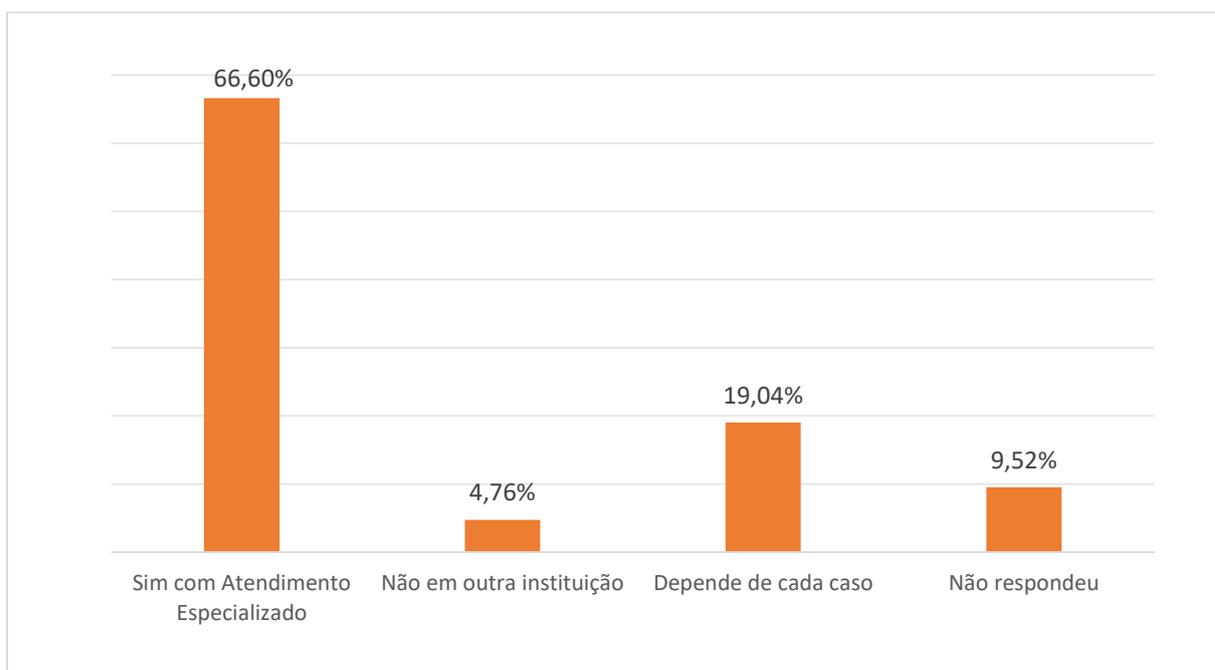
Tal afirmação nos remete às concepções de deficiência e necessidades especiais que sobrepõem o aspecto biológico ao aspecto psíquico, desconsiderando a totalidade da criança, desconsiderando ainda os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, que subsidiam o Currículo. E, nesse sentido, Barroco e Leonardo (2016) asseguram que:

*Também é preciso termos compromisso com a pedagogia e a psicologia diretivas, no intuito de que busquem outro devir: a transformação dos sujeitos, em uma contínua construção do edifício cultural (Barroco e Leonardo, 2016, p. 337).*

Muitas vezes, espera-se que os investimentos e as condições sejam disponibilizados na realidade concreta das instituições, mas é preciso reafirmar o compromisso coletivo, seja ele político ou pedagógico, pois como tem sido demonstrado historicamente, os avanços ocorrem somente quando são almejados e após muitas lutas e mobilizações da sociedade, para tanto se faz necessário a conscientização a partir do conhecimento.

Nas unidades escolares, outra questão foi: Como você acha que deveria ser o atendimento da criança autista? No ensino regular ou em outra instituição? Deparamo-nos com algumas respostas diversas apresentadas no Gráfico 3 e descritas em seguida.

**Gráfico 2 - Atendimento da criança autista no Ensino Regular**



Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Das respostas, 66,60% afirmaram que as crianças autistas devem, sim, estarem incluídas no ensino regular, desde que com atendimento educacional especializado, com PAP, ou com acompanhamento de outros profissionais, de acordo com a necessidade de cada um e no contraturno.

Outros 19,04% pensam que depende de cada caso, na condição do nível de suporte da criança e suas especificidades. Outros 9,52% preferiram não opinar sobre

essa questão. No entanto, 4,76% não concorda que o aluno autista esteja inserido no ensino regular, afirmando que seria mais adequado frequentarem outra instituição.

Apesar de avanços em relação ao direito e à necessidade da inclusão das crianças autistas em todos os ambientes, de as pessoas estarem cientes de quão é importante para o desenvolvimento do indivíduo, ainda não se sentem preparados para atuarem numa sala de aula inclusiva, seja quanto à formação ou quanto às condições para que os alunos estejam no mesmo espaço que os demais.

Isso nos leva a refletir porque com tantas informações, em pleno ano de 2023, ainda existam profissionais que pensam ser mais adequado as crianças com autismo estarem em outra instituição!

É primordial e necessário superar essas concepções. Para tanto, “antes, de tudo, é necessário abandonar a ideia de rótulo, deixada há muito tempo pela ciência, mas que se mantém viva e é popular na consciência geral, sobre a compensação biológica dos defeitos corporais” (Vigotski, 2022, p.131)

Contudo, se faz necessária uma organização para que seja possível que os professores acolham e, de fato, consigam auxiliar o aluno autista, de modo que aprenda e se desenvolva, pois essa é a função da escola: fazer com que todos se apropriem da cultura mais elaborada produzida e existente na sociedade. Por isso, a importância da inclusão.

#### *3.2.3.3. Organização do processo de ensino, planejamento das aulas e onde buscam subsídios para seu trabalho de acordo com os professores de educação infantil*

Em uma perspectiva da educação inclusiva, em que todos têm direito a um bom ensino na educação infantil - etapa creche, por meio das atividades de forma lúdica, é importante que o professor tenha a compreensão e a clareza de que é possível que ocorra o desenvolvimento de todas as crianças, pois, como escreveu Troshin (1915, p. XIII), citado por Vigotski (2022, p. 135): “Na verdade, entre as crianças normais e as anormais, não há diferença, pois ambas são pessoas, ambas são crianças; em ambas o desenvolvimento ocorre conforme as mesmas leis. A diferença consiste somente no modo de desenvolvimento”.

Quanto ao planejamento e à elaboração das atividades, os professores realizam pesquisas em sites pedagógicos e no próprio Currículo; utilizam a mesma aula para todos os alunos, com as mesmas atividades e, quando necessário, adaptam

no momento da realização da atividade. Utilizam o tempo disponível de hora atividade para elaborar as aulas.

Algumas professoras destacaram que consideram o Currículo como norteador, considerando todos os alunos que têm em sua turma, em sua diversidade e o período de desenvolvimento em que a criança se encontra, trabalhando os conteúdos de maneira que as crianças consigam se apropriar dele.

Podemos perceber essas relações na descrição da professora a seguir: *“De acordo com o currículo municipal e com as necessidades educacionais dos alunos da faixa etária, realizo as mesmas atividades para todos. Porém os autistas precisam de mais mediação” (P.I 12).*

Quando partimos da concepção de que o desenvolvimento do indivíduo não ocorre de forma natural, é preciso compreender os estágios de desenvolvimento considerando a periodização do desenvolvimento infantil. É isso que possibilitará que o trabalho seja adequado em cada período de desenvolvimento de toda criança, possibilitará as transições de um período para outro, sem que ocorram rupturas nesse processo de desenvolvimento.

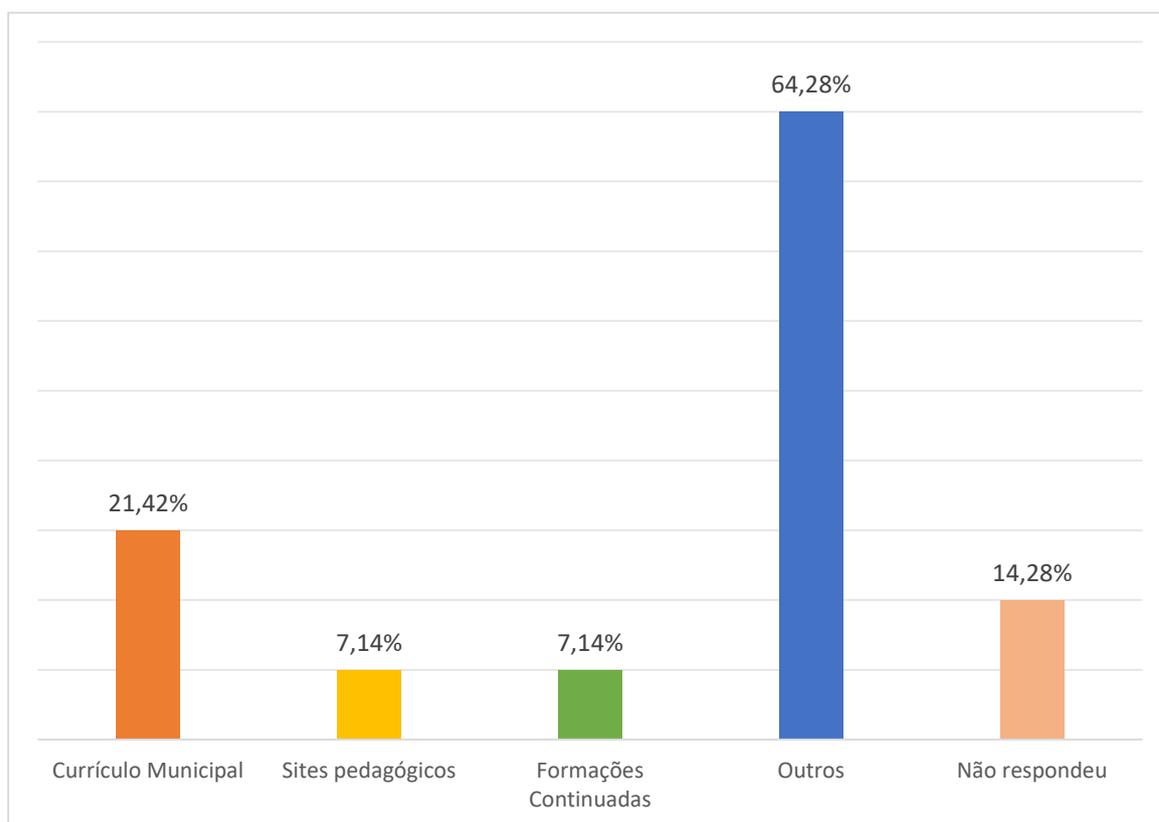
Sobre o desenvolvimento da criança com deficiência, Vigotski (2022) expõe:

O processo do desenvolvimento da criança com deficiência está condicionado socialmente de um modo duplo: a realização social da deficiência (o sentimento de menos-valia) é um aspecto da condicionalidade social do desenvolvimento; a tendência social da compensação para a adaptação às condições do meio, que têm sido criadas e se formaram para o tipo humano normal, constitui seu segundo aspecto. [...] Já que os pontos inicial e final desse desenvolvimento estão condicionados socialmente, é indispensável a compreensão de cada momento seu não só em relação ao passado, mas em relação ao futuro. [...] A personalidade desenvolve-se como um todo único que possui leis próprias, e não como uma somatória ou um feixe de diferentes funções, em que cada uma desenvolve-se devido a uma tendência específica (Vigotski, 2022, p. 62-63).

Quando os sujeitos da pesquisa responderam à pergunta se é possível superar os desafios da inclusão da criança autista na educação infantil - etapa creche, verificamos que alguns acreditam na inclusão efetivamente, mas afirmam a necessidade de ser reorganizado o processo de ensino; por outro lado, alguns professores destacam que não acreditam que a inclusão possa vir a se materializar na educação infantil de 0 a 3 anos, pois ainda não foi superada a concepção

assistencialista de que nos CMEIs deve haver somente o caráter higienista e do cuidado.

**Gráfico 3 - Onde os professores buscam subsídios para o trabalho pedagógico.**



Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Foi possível verificar que ocorre uma alta porcentagem na categoria outros, a qual refere que, quando os professores relataram que realizam suas aulas pensando em seu aluno, não indicaram em que tipo de fonte buscam os subsídios para seu planejamento.

O Currículo, indicado por 21,42%, aparece como uma fonte relevante para alguns professores, considerado uma diretriz educacional para organização, para preparar as aulas e busca de conhecimento teórico. Alguns buscam também em sites da internet e uma professora citou as formações continuadas, essa situação nos chama a atenção e leva a um questionamento: se as professoras entrevistadas relatam a formação continuada como uma dificuldade, porque não se utilizam delas como subsídio para sua prática, ou a teoria e práxis tem convergido?

No processo de ensino e aprendizagem foi possível perceber que os professores buscam diversos recursos, desde que possam auxiliar na elaboração de um planejamento de ensino e mesmo com a disponibilidade do currículo que dispõe sugestões de atividades, além dos fundamentos teóricos que instrumentalizam os professores para que realizem ações de ensino significativo para a criança, ocorre que muitas esse documento tão importante é utilizado.

Verifica-se que como bem Saviani (2013) nos chama a atenção

Assim, quando se quer mudar o ensino, guiando-se por uma outra teoria, não basta formular o projeto político pedagógico e difundi-lo para o corpo docente, os alunos e, mesmo, para toda comunidade, esperando que eles passem a se orientar por essa nova proposta. É preciso levar em conta a prática das escolas que, organizadas de acordo com a teoria anterior, operam como um determinante da própria consciência dos agentes, opondo, portanto, uma resistência material à tentativa de transformação alimentada por uma nova teoria. (Saviani, 2013, p.102).

Nesse sentido, percebe-se uma contradição no contexto educacional municipal de Cascavel quando consideramos que, a secretaria de educação oferece aos profissionais, formações continuadas além de possuir um currículo próprio pautado na Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural, e poucos são os professores que mencionaram utilizar-se das formações continuadas e do documento que deveria ser norteador da ação pedagógica do professor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por entender que a escola tem por objetivo garantir que os conhecimentos mais elevados sejam possibilitados aos indivíduos da classe trabalhadora, de modo que todos se apropriem da cultura já produzida pela humanidade, a presente pesquisa objetivou conhecer, identificar e compreender como tem ocorrido o processo de inclusão de crianças autistas de 0 a 3 anos, que frequentaram e frequentam os Centros Municipais de Educação Infantil de Cascavel - PR.

A construção do processo inclusivo da criança autista de 0 a 3 anos ocorreu e ainda ocorre com muitos desafios. A partir da pesquisa de campo, analisando os dados coletados, aproximamo-nos da realidade considerando alguns elementos fundamentais no processo de ensino, como o Currículo de Cascavel, este que contribui e subsidia teoricamente os profissionais da rede pública municipal de ensino, e outros documentos. Foi possível perceber que é inegável a ocorrência de avanços, mas, simultaneamente a eles, muitos desafios ainda se fazem presentes.

Dessa forma, ao identificar algumas das dificuldades existentes, se faz necessário buscar estratégias a fim de superá-las, visto que não estão simplesmente relacionadas à aceitação da criança autista, ou às características decorrentes do defeito biológico, mas às condições sociais estabelecidas até então.

É imperioso que se aprofundem estudos a respeito da deficiência com objetivo de superação da visão tradicional biologicista, que se fundamenta no diagnóstico médico explicitado no laudo, sem a aproximação real da criança autista para promover sua educação, e não a do defeito orgânico, como expressou Vigotski (2022). E, ainda, enfrentar o capacitismo, esse conceito de que as pessoas com deficiência são incapazes, e dessa forma devem ser normalizadas.

A concepção de inclusão escolar demonstrada pelos profissionais que atuam na educação infantil - etapa creche possui como germe a consciência de que a criança autista, independentemente de sua condição, tem possibilidades de se desenvolver e aprender, assim como todos os indivíduos com ou sem deficiência, a depender da forma como é organizado e planejado o processo de ensino pelos profissionais da educação.

Os professores buscam conhecer e apropriar-se de uma teoria que os leve a entender como planejar o ensino de forma intencional, considerando quem são seus alunos para que promovam aprendizagens, mesmo que as condições nem sempre

sejam favoráveis a esse processo, isso porque para alunos da educação pública, por muitas vezes, o único acesso ao saber é no espaço escolar.

Contudo, uma boa educação não ocorre somente com o entusiasmo pedagógico. É preciso formação inicial e continuada, assessoramento e acompanhamento do trabalho pedagógico realizado, políticas públicas que compreendam que educação não é um gasto, portanto são necessários recursos como materiais pedagógicos, número suficiente de profissionais nas salas de aula.

Evidenciou-se que as crianças autistas de 0 a 3 anos de idade têm sido inseridas nos CMEIs, principalmente após o ano de 2016, isso não por acaso, mas porque há um novo contexto, determinado por movimentos sociais que há décadas vêm lutando pela efetivação do direito à educação para todas as crianças!

Dessa forma, é possível considerar que esta pesquisa possui significado relevante devido à necessidade de ampliar os conhecimentos, dos profissionais que atuam na educação e da sociedade como um todo, a respeito da inclusão do aluno autista desde a mais tenra idade, registrando determinado período histórico do processo de inclusão escolar. Ao partir desse pressuposto, consideramos que a pesquisa possui elementos para contribuir com a compreensão da história da Educação Inclusiva das crianças autistas de 0 a 3 anos, como ocorre o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, o que certamente segue na direção da conscientização e superação de preconceitos e exclusão ainda existente na sociedade.

A educação avança ou retrocede conforme o movimento da sociedade, as influências políticas e de vários interesses existentes. Cumpre a nós, profissionais que atuamos na educação, continuarmos os estudos e pesquisas que possibilitem a reflexão sobre a realidade do fazer pedagógico e a efetivação das condições concretas para o exercício do direito à educação. Esperamos que esta pesquisa motive, provoque outros estudos sobre a inclusão escolar na Educação Infantil – etapa creche, pois o processo ainda é incipiente, mas o tempo das crianças não pode ficar esperando condições para sua educação.

## REFERÊNCIAS

- ARCE, Alessandra, MARTINS, Lígia Márcia. A educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos. ARCE, Alessandra, MARTINS, Lígia Márcia. (orgs.). *In: Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar*. 3 ed. Campinas, SP: Alínea, 2013. p. 13-65.
- ARCE, Alessandra, RAUPP, M. D. A Formação de professores de educação infantil: Algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. In: ARCE, Alessandra, MARTINS, Lígia Márcia. (orgs.). **Ensinando aos pequenos: De zero a três anos**. 2 ed. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 51-91.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora, 2012.
- BARROCO, Sônia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 321-341.
- BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao> Acesso: 20 jun. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 20 jun. 2022.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP-Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 20 de jun. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm) Acesso: em 20 jun. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1) Acesso em: 20 jun. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União de 03/12/2014, p. 2, col. 03. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm) Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. **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). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm?msckid=e03ca915a93011eca55b7de3600188ab](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm?msckid=e03ca915a93011eca55b7de3600188ab) Acesso em: 20 jun.2022.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 50/2023, de 5 de dezembro de 2023**. Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2023-pdf/254501-pcp050-23/file>. Acesso em: 02 jun. 2024.

BRASIL. MEC. Gabinete do Ministro da Educação. **Despachos de 12 de novembro de 2014: homologação do Parecer CNE/CP nº 050/2023**. Diário Oficial da União de 13/11/2024, edição 220, seção 01, página 67.

CARVALHO, José Roberto; TURECK, Lucia Terezinha Zanato. Algumas reflexões sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência. In: Programa Institucional de Ações Relativas às pessoas com Necessidades Especiais (PEE) (org.). **A Pessoa com Deficiência na sociedade contemporânea**: problematizando o debate. 2. ed. Cascavel, PR: EDUNIOESTE,2014. p.33-52.

CASCADEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para Rede pública municipal de ensino de Cascavel**. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008. Disponível em: [https://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/09072009\\_curra\\_culo\\_para\\_rede\\_peblica\\_municipal\\_de\\_ensino\\_de\\_cascavel\\_-\\_ensino\\_fundamental\\_-\\_anos\\_iniciais.pdf](https://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/09072009_curra_culo_para_rede_peblica_municipal_de_ensino_de_cascavel_-_ensino_fundamental_-_anos_iniciais.pdf). Acesso em: 23 jun. 2023.

CASCADEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel – volume I – Educação Infantil**. Cascavel, PR: SEMED, 2020a. Disponível em: <https://cascavel.atende.net/cidadao/pagina/semed-curriculo-e-publicacoes> Acesso em: 23 jun. 2023.

CASCADEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel – volume III – Fundamentos da Educação Especial**. Cascavel, PR: SEMED, 2020b. Disponível em: <https://cascavel.atende.net/cidadao/pagina/semed-curriculo-e-publicacoes> Acesso em: 23 jun. 2023.

CASCADEL. Conselho Municipal de Educação. **Deliberação CME nº 01, de 2018a**. Delibera Normas Complementares para Modalidade da Educação Especial e da Organização do Atendimento Educacional Especializado - AEE Para alunos matriculados na Educação Infantil, no Ensino Fundamental - anos iniciais, Educação de Jovens e Adultos - Fase I, do Sistema Municipal de Ensino de Cascavel - SME/Cascavel. Disponível em: [https://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/09082018\\_deliberacao\\_n01\\_2018\\_\\_\\_normas\\_complementares\\_para\\_a\\_modalidade\\_da\\_educacao\\_especial\\_e\\_da\\_organizacao\\_do\\_atendimento\\_educacional\\_especializado\\_\\_\\_aee.pdf](https://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/09082018_deliberacao_n01_2018___normas_complementares_para_a_modalidade_da_educacao_especial_e_da_organizacao_do_atendimento_educacional_especializado___aee.pdf). Acesso em: 12 mar. 2022.

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 35, de 6 de março de 2018b**. Estabelece critérios para a solicitação e disponibilização de Professor de Apoio Pedagógico – PAP, nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel conforme especifica. Disponível em: [https://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/10052018\\_doc02305820180510075237.pdf](https://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/10052018_doc02305820180510075237.pdf) Acesso em: 23 jun. 2023.

CASCAVEL. Conselho Municipal de Educação. **Deliberação CME Nº 004, de 16 de outubro de 2013**. Normas Complementares para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Cascavel/PR. Disponível em: [https://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/18112013\\_deliberacao\\_004-2013\\_-\\_normatizacao\\_da\\_educacao\\_infantil.pdf](https://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/18112013_deliberacao_004-2013_-_normatizacao_da_educacao_infantil.pdf) Acesso em: 23 jun. 2023

CASTANHA, Juliane Gorete Zanco; Dissertação: **A trajetória do autismo na educação**: da criação das associações à regulamentação da política de proteção (1983-2014). (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel-PR, 2016.

CASTANHA, Juliane Gorete Zanco; CASTANHA, Andreliisa Gorete; CASTANHA André Paulo. **Autismo**: Manual do professor. Francisco Beltrão, PR: Unidos Pelo Autismo, 2021. 125 p.

CHAVES, Marta; FRANCO, Adriana de Fátima. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 109-126.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil**. Trabalho apresentado no GT-15 Educação Especial da 35ª Reunião Anual da Anped em outubro de 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/19229>. Acesso: 20 mai. 2023.

**DSM-5 - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: Davidov, V. V.; Shuare, M. (org). **La psicología evolutiva e pedagogia en la UESS**:antologia. Moscou:Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

EMER, Ivo Oss. **Desenvolvimento histórico do Oeste do Paraná e a construção da Escola**. (Dissertação) Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE) da Fundação Getúlio Vargas (FGV), Rio de Janeiro, 1991. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/handle/10438/8581>. Acesso em: 26 jun. 2023.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. CEDES 24**

(62) Abr 2004 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3Nc5fBqVp6SXzD396YVbMgQ/>. Acesso em: 12 ago. 2023.

HERMIDA, Jorge Fernando; CONDE, Soraya Franzoni. Criança, infância e educação na perspectiva da classe trabalhadora. In: LOMBARDI, José Claudinei; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; ORSO, Paulino José (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica e a prática transformadora**. Uberlândia, MG: Navegando, 2021. p. 154-178.

KRAEMER, Graciele Marjana; LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar e o governo político da vida. In: SILVA, Lázara Cristina; REIS, Cinval Filho; SILVA, Wender Faleiro (org.). **Educação Especial e Inclusão Educacional: Evidências e Esmacimentos na Formação dos Professores**. Uberlândia, MG: Navegando, 2019. p.57-75

KUHLMANN, Moysés J. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia Marcia (org.). **Ensinando aos pequenos: de zero a três anos**. 2. ed. Campinas; SP: Autores associados, 2017. p.13-34.

MARTINS, L. M. Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES A. A.; FACCI, M. G. D (org.). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento a velhice**. 1. ed. Campinas; SP: Alínea, 2012. p.92-121.

PAGNONCELLI, Claudia. **A Institucionalização da educação infantil no município de Cascavel: uma abordagem histórica (1970-2013)**. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel-PR, 2015.

PARANÁ. **Lei nº 17.555, de 30 de abril de 2013**. Institui, no âmbito do Estado do Paraná, as diretrizes para a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista - TEA. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-17555-2013-parana-institui-no-ambito-do-estado-do-parana-as-diretrizes-para-a-politica-estadual-de-protecao-dos-direitos-da-pessoa-com-transtorno-do-espectro-autista-tea>. Acesso em: 23 jun. 2023.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A Teoria Histórico-Cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 63-90.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. 2010. Disponível em <https://books.scielo.org/id/ysnm8>. Acesso em 10 de abril de 2023.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Fundamentos Psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica. In: LOMBARDI, José Claudinei; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; ORSO, Paulino José (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica e a prática transformadora**. Uberlândia, MG: Navegando, 2021. p. 83-106.

ORSO, Paulino José. Os desafios de uma educação revolucionária. In: ORSO, Paulino José; MALANCHEN, Júlia; CASTANHA, André Paulo (org.) **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da revolução russa**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2017. p. 147-167.

PEREIRA, Soeli Terezinha. O movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil e as políticas de Educação Infantil: desafios da conjuntura. In: MAGALHÃES, Cassiana; EIDT, Nádia Mara (orgs). **Apropriações teóricas e suas implicações na Educação Infantil**. Curitiba: CRV, 2019.

PIRES, Marília Freitas Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997.

ROSEMBERG, Fúlvia. O Movimento de mulheres e a abertura política no Brasil. In: ROSEMBERG, F. (Org). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989.

ROSSETO, Elisabeth; ZANETTI, Patrícia da Silva. Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com necessidades Especiais - PEE: rompendo barreiras físicas e atitudinais. In: Programa Institucional de Ações Relativas às pessoas com Necessidades Especiais (PEE) (org.). **A Pessoa com Deficiência na sociedade contemporânea: problematizando o debate**. 2. ed. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2014. p.19-31.

SAITO, Heloísa Toschie Irie; BARROS, Marta Silene Ferreira. A Prática Pedagógica na Educação Infantil: Contribuições da teoria histórico-cultural para pensar elementos essenciais à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança. In: MAGALHÃES, Cassiana; EIDT, Nadia Mara (org.). **Apropriações Teóricas e suas implicações na Educação Infantil**. Curitiba, PR: Editora CRV, 2019. p. 109-121.

SANTOS, Sílvia Alves; ORSO, Paulino José. Base Nacional Comum Curricular - uma base sem base: O ataque à escola pública. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (orgs.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. 1. ed. Campinas; SP: Autores Associados, 2020. p.161-178.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Christiane Pimentel. **O método em Marx: a determinação ontológica da realidade social**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/dQkKhqYS3WDkMNX3N44JCKf/abstract/?lang=pt#:~:text=O%20m%C3%A9todo%20em%20Marx%20%C3%A9,social%20constituem%20uma%20unidade%20metodol%C3%B3gica>. Acesso em: 23 jul. 2023.

SILVA, Lázara Cristina. Políticas educacionais inclusivas: pedras dos caminhos. In: SILVA, Lázara Cristina; REIS, Cinval Filho; SILVA, Wender Faleiro (org). **Educação Especial e Inclusão Educacional: Evidências e Esmaecimentos na Formação dos Professores**. Uberlândia, MG: Navegando, 2019. p.77-90.

SILVA, Regis Henrique dos Reis. Desafios e contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para uma práxis educativa transformadora da Educação Especial. In: LOMBARDI, José Claudinei; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; ORSO, José Orso (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica e a prática transformadora**. Uberlândia, MG: Navegando, 2021. p. 201-2013.

SOARES, Fabíola da Costa. A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista na escola regular de ensino: Papel do atendimento educacional especializado (AEE) neste processo. In: SILVA, Lázara Cristina; REIS, Cinval Filho; SILVA, Wender Faleiro (org). **Educação Especial e Inclusão Educacional: Evidências e Esmaecimentos na Formação dos Professores**. Uberlândia, MG: Navegando, 2019. p.115-123.

SOUZA, S. K. T. de; MALANCHEN, J. O ensino para crianças de 2 e 3 anos de idade na perspectiva histórico-crítica. **Educação em Análise**, Londrina, v. 3, n. 1, p. 93-112, 2019. Disponível em: DOI: 10.5433/1984-7939.2018v3n1p93. Acesso em: 21 mar. 2023.

STEPANHA, Kelley Adriana de Oliveira; Dissertação: **A apropriação docente do conceito de autismo e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores**: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel-PR, 2017.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 35-62.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras completas – Tomo cinco: Fundamentos de Defectologia**. /Tradução do Programa de Ações Relativas as Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. – Cascavel, PR: Edunioeste, 2022. 508 p.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1995. t. III.

VIGOTSKII, Lev Semenovich, LURIA, Alexander Romanovich, LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11a edição. São Paulo: ícone, 2010.

## ANEXOS

## ANEXO I

## Autorização Local Para Pesquisa de Campo.



MUNICÍPIO DE CASCVEL  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
Departamento Pedagógico

OFÍCIO N° 346/2023/PED/SEMED

Cascavel, 27 de fevereiro de 2023.

À Senhora  
**Adriana Terezinha Lorençatto**  
Mestranda  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE  
Cascavel – Pr

**Assunto:** Resposta ao Processo n° 26089/2023

Prezada Adriana

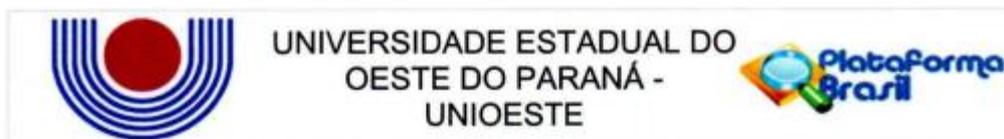
Considerando o Protocolo sob nº **26089/2023**, solicitando autorização para realizar pesquisa para mestrado nos Centros Municipais de Educação Infantil; **Aprisco, Julio Inácio, Maria Dulce P. Boareto, Professor Miguel Liba, Profª. Sueli Maria Cozer Bloot, Profª. Marilza Padilha R. Arruda, Profª. Stanislava B. Bartinik e São Francisco**, com o título: *“Uma Análise do Processo de Inclusão de Alunos Autistas na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel de 2015 a 2019”*. Informamos que a Secretaria Municipal de Educação é de parecer **FAVORÁVEL** a realização da Pesquisa.

Enfatiza-se que para a realização da pesquisa de forma presencial deverão ser cumpridos todos os protocolos sanitários recomendados pelas normativas vigentes emanadas das autoridades de saúde e as descritas no Plano de Contingência. Sendo o que tínhamos para o momento, nos colocamos à disposição para mais esclarecimentos.

  
MARCIA APARECIDA BALDINI  
Secretária Municipal de Educação

## ANEXO II

## Parecer Consubstanciado do CEP sobre o projeto de pesquisa



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Uma análise do processo de Inclusão de alunos autistas na Educação Infantil da Rede Pública de Cascavel de 2015 à 2019.

**Pesquisador:** ADRIANA TEREZINHA LORENCATTO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 68307223.6.0000.0107

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 6.028.913

**Apresentação do Projeto:**

A Educação é direito de todo cidadão, desse modo essa pesquisa busca compreender, verificar e analisar, como se deu o processo de inclusão do aluno com Transtorno do Espectro autista especificamente na Educação Infantil de 0 a 3 anos nos Centros Municipais de Educação Infantil, na Rede Pública de ensino durante o período de 2015 até 2019 em Cascavel - PR, na Rede Pública de Educação. Para tanto será realizado um levantamento de dados correspondentes a tal período, por meio de estudo de documentos referente as legislações nesse período, também será realizado aplicação de questionário com profissionais que atuam nos CMEIs como professores e agentes de apoio, em que tem maior número de matrículas de alunos autistas no decorrer da ultima década, com o intuito de identificar a realidade educacional, durante o processo de inclusão do aluno TEA

no âmbito escolar da primeira infância, para promover o desenvolvimento da criança e instrumentaliza-la a fim de dar condições para que ela possa

dar continuidade no processo de ensino, pois, a primeira etapa do ensino que é tão importante quanto as demais etapas da Educação Básica para todos.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Analisar o processo de inclusão do autista de 0 a 3 anos, na Educação Infantil da Rede Pública de

**Endereço:** RUA UNIVERSITARIA 1619

**Bairro:** UNIVERSITARIO

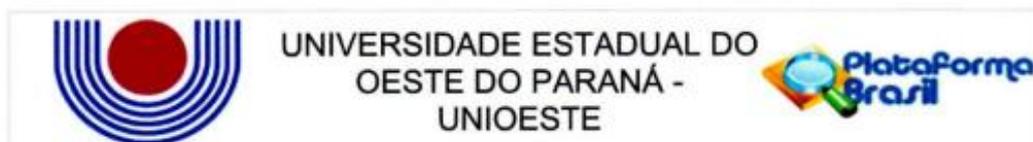
**CEP:** 85.819-110

**UF:** PR

**Município:** CASCAVEL

**Telefone:** (45)3220-3092

**E-mail:** cep.prppg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 8.028.913

Cascavel de 2015 à 2019.

Objetivo Secundário:

- Analisar os documentos referentes à Educação Especial e ao processo de Inclusão escolar: leis, decretos, resoluções e normativas, nos âmbitos nacional, estadual e do município de Cascavel;
- Identificar o que está presente no Currículo da Educação Especial da Rede Municipal no que se refere a Educação Infantil;
- Analisar como se concretiza a inclusão dessas crianças no espaço do CMEI, Considerando o recorte temporal.
- Identificar as instituições onde ocorrem maior incidência de crianças com TEA.
- Verificar as variações da incidência de alunos autistas de cada instituição em relação a média.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Poderá ocorrer dos profissionais se sentirem desconfortáveis ao relatar sobre a criança autista, ou ao falar sobre a criança demonstrar receio de se expressar e vulnerável a possíveis julgamentos.

Benefícios:

Para a história é importante realizar levantamento de dados para que possam ser utilizados para busca de melhores condições e compreensão do processo de inclusão, ser possível verificar os avanços alcançados.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Indica ser importante para a área e para os envolvidos

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Presentes e adequados

**Recomendações:**

Sem recomendações

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendências

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 1619

Bairro: UNIVERSITARIO

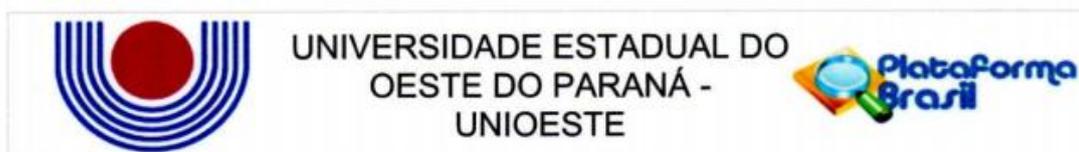
UF: PR

Município: CASCAVEL

CEP: 85.819-110

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 6.028.913

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2109685.pdf	28/03/2023 10:24:30		Aceito
Declaração de Pesquisadores	ANEXOIV.pdf	24/03/2023 21:52:02	ADRIANA TEREZINHA LORENCATTO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	ANEXOIII.pdf	24/03/2023 21:51:49	ADRIANA TEREZINHA LORENCATTO	Aceito
Declaração de concordância	anexol.pdf	24/03/2023 21:50:16	ADRIANA TEREZINHA LORENCATTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	24/03/2023 21:45:47	ADRIANA TEREZINHA LORENCATTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEtermodeconsentimentolivreesclarecido.pdf	24/03/2023 21:44:05	ADRIANA TEREZINHA LORENCATTO	Aceito
Outros	AUTORIZACAOLocal.pdf	24/03/2023 21:39:54	ADRIANA TEREZINHA LORENCATTO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	24/03/2023 21:32:27	ADRIANA TEREZINHA LORENCATTO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CASCADEL, 28 de Abril de 2023

---

**Assinado por:**  
**José Carlos da Costa**  
**(Coordenador(a))**

## ANEXO III



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: Uma análise do processo de Inclusão de alunos autistas na Educação Infantil da Rede Pública de Cascavel de 2015 à 2019.

Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – “CAAE” N°

Pesquisador para contato: Adriana Terezinha Lorençatto.

Telefone: (45) 99804-0331.

Endereço de contato (Institucional): [adriana.lorencatto@unioeste.br](mailto:adriana.lorencatto@unioeste.br)

Convidamos  *você*  a participar de uma pesquisa sobre a inclusão de alunos autistas na Educação Infantil na Rede Pública de Cascavel de 2015 à 2019. Os objetivos estabelecidos são analisar o processo de inclusão do autista de 0 a 3 anos, na Educação Infantil da Rede Pública de Cascavel de 2015 à 2019; Analisar os documentos referentes à Educação Especial e ao processo de Inclusão escolar: leis, decretos, resoluções e normativas, nos âmbitos nacional, estadual e do município de Cascavel; Identificar o que está presente no Currículo da Educação Especial da Rede Municipal no que se refere a Educação Infantil; Analisar como se concretiza a inclusão dessas crianças no espaço do CMEI, Considerando o recorte temporal; Identificar as instituições onde ocorrem maior incidência de crianças com TEA; Verificar as variações da incidência de alunos autistas de cada instituição em relação a média.

A presente pesquisa, têm o propósito realizar levantamento de dados para que possam ser utilizados para busca de melhores condições e compreensão histórica do processo de inclusão, o que possibilitará verificar os avanços alcançados e os que ainda precisam ser superados.

A pesquisa de campo será realizada em oito CMEIs pertencentes a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, escolhidos por haver alunos com TEA no espaço temporal a que se refere a pesquisa, de forma que estas instituições serão listadas e caracterizadas a partir de tal organização.

Na pesquisa de campo pretende-se verificar como o espaço escolar na Educação infantil tem sido organizado ao incluir alunos autista no ensino regular e como tem sido a prática pedagógica a partir do método materialismo histórico dialético, que embasa o Currículo. Os profissionais contribuirão de forma significativa para pesquisa, pois é necessário conhecer, analisar e refletir sobre os desafios.

Dessa forma convidamos você a participar desta pesquisa, por meio de questionário e 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, comprovadamente 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 não mais participar da pesquisa e, nesse ato, qualquer informação referente a sua participação será retirada do conjunto dos dados da pesquisa.

Você não receberá e não pagará nenhum valor para participar deste estudo, no entanto. 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 e autorizar em documento adicional.

As informações que você fornecerem aos pesquisadores, 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 das informações.

Este documento contém três páginas, você deve ler todas as páginas e assinar ao final no campo indicado.

Caso você precise informar algum fato decorrente de sua participação nesta pesquisa, ou se sentir desconfortável em procurar o pesquisador para resolver algum

problema decorrente da pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE (CEP), de segunda a sexta-feira, no horário de 08:00 às 15:30 h, na Reitoria da UNIOESTE, sala do Comitê de Ética, PRPPG, situado na rua Universitária, 1619 – Bairro Universitário, Cascavel – PR. Caso prefira, você também poderá acessar o CEP Unioeste via Internet pelo e-mail: [cep.prppg@unioeste.br](mailto:cep.prppg@unioeste.br) ou pelo telefone (45) 3220-3092.

Declaro estar livre e suficientemente esclarecido sobre as informações deste documento.

Nome do participante da pesquisa ou seu responsável:

Assinatura: \_\_\_\_\_

Eu, Adriana Terezinha Lorençatto, declaro que forneci aos participantes da pesquisa e/ou responsável, todas as informações sobre este projeto de pesquisa.

Assinatura do pesquisador responsável

Cascavel, 20 de Março de 2023.

## ANEXO IV

## DADOS CONCEDIDOS PELO DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO DA SEMED.



CASCVEL

MUNICÍPIO DE CASCVEL  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
Gabinete da Secretária

---

Processo nº 85106/2024

Requerente: ADRIANA TEREZINHA LOURENÇATTO

Assunto: Solicitação

Em resposta ao Protocolo Nº 85106/2024, que solicita dados referentes à quantidade de alunos autistas inclusos na Educação Infantil, matriculados em 8 unidades, nos anos de 2016 a 2024. Os dados serão para a realização de pesquisa de mestrado intitulada "A inclusão de alunos autistas de 0 a 3 anos na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino". Seguem dados em anexo, conforme solicitado.

Atenciosamente,

MARCIA APARECIDA BALDINI  
Secretária Municipal de Educação



**MUNICÍPIO DE CASCAVEL**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**  
 Gabinete da Secretária

**Alunos autistas de 0 a 3 anos na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino**

Centro Municipal De Educação Infantil	Ano								
	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Aprisco			0	0	1	3	4	1	3
Julio Inacio Uncer			0	0	0	4	6	9	3
Maria Dulce P Boareto			0	1	1	1	5	5	3
Profª. Miguel Liba			0	0	1	2	10	7	11
PROFª. Sueli Maria Cozer Bloot			-	-	0	8	10	6	3
Profª. Marilza Padilha R. Arruda			0	0	1	3	7	10	13
Profª. Stanislava Boiarski Bartnik			0	4	5	4	13	19	13
Sao Francisco			0	0	0	1	7	10	7
Levantamento Do Total Geral Do Cmei, Creche (0 a 3 Anos) e Pré Escola (4 Anos)									



## ANEXO V

**Questionário para Professores, Agentes de apoio e Monitores** (com mais de 3 anos de atuação na Rede municipal)

Público: Professores de educação infantil e Agentes de apoio dos alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil de 0 a 3 anos, da Rede pública de ensino de Cascavel -PR.

### **Professor**

#### **Identificação**

1. Nome do Profissional de Educação Infantil:
2. Instituição que atua:
3. Qual sua Formação?
4. Quanto tempo atua na Rede Pública de Ensino de Cascavel?
5. Qual é o enquadramento funcional?
6. Qual a carga horária de trabalho?
7. Na sala que atua tem aluno autista, ou já teve em anos anteriores? Quantos, em que turma?
8. Quais características seu aluno autista apresenta ou manifesta?
9. Qual característica é um desafio na realização do seu trabalho diário?
10. Além das características do aluno autista, quais são os demais desafios que a inclusão tem trazido para sua prática?
11. Como você costuma preparar sua aula?
12. Que tipo de atividades é possível realizar com o seu aluno autista? As mesmas que você realiza com os demais? Realiza adaptações? Se sim, explique.
13. Na sua opinião, o número de autista tem aumentado ou diminuído a partir de 2015?
14. Para você o que é o conceito de inclusão?
15. Como você acha que deveria ser o atendimento da criança com autismo? No ensino regular ou em outra instituição?
16. Você acha possível superar os desafios da inclusão do autista na educação infantil de 0 a 3 anos? Por quê?

## **Agente de apoio e Monitores**

### **Identificação**

1. Nome do Profissional de Educação Infantil:
2. Instituição que atua:
3. Qual sua Formação?
4. Quanto tempo atua na Rede Pública de Ensino de Cascavel?
5. Qual é o enquadramento funcional?
6. Qual a carga horária de trabalho?
7. Na sala que atua tem aluno autista, ou já teve em anos anteriores? Quantos, em que turma?
8. Quais características seu aluno autista apresenta ou manifesta?
9. Qual característica é um desafio na realização do seu trabalho diário?
10. Além das características do aluno autista, quais são os demais desafios que a inclusão tem trazido para sua prática?
11. Para você o que entende por inclusão?
12. Na sua opinião, o número de autista tem aumentado ou diminuído a partir de 2015?
13. Como você acha que deveria ser o atendimento da criança com autismo? No ensino regular ou em outra instituição?
14. Você acha possível superar os desafios da inclusão do autista na educação infantil de 0 a 3 anos? Por quê?

## ANEXO VI

## Parecer Consubstanciado do CEP sobre o Relatório da pesquisa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
OESTE DO PARANÁ -  
UNIOESTE



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Uma análise do processo de Inclusão de alunos autistas na Educação Infantil da Rede Pública de Cascavel de 2015 à 2019.

**Pesquisador:** ADRIANA TEREZINHA LORENCATTO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 68307223.6.0000.0107

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DA NOTIFICAÇÃO

**Tipo de Notificação:** Envio de Relatório Final

**Detalhe:**

**Justificativa:** Pesquisa concluída.

**Data do Envio:** 28/10/2024

**Situação da Notificação:** Parecer Consubstanciado Emitido

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 7.190.130

**Apresentação da Notificação:**

Relatório Final

**Detalhe:**

**Título da Pesquisa:** Uma análise do processo de Inclusão de alunos autistas na Educação Infantil da Rede Pública de Cascavel de 2015 à 2019.

**Pesquisador Responsável:** ADRIANA TEREZINHA LORENCATTO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 68307223.6.0000.0107

**Submetido em:** 28/03/2023

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

**Situação da Versão do Projeto:** Parecer Consubstanciado Emitido (Aprovado)

**Endereço:** RUA UNIVERSITARIA, 1619

**Bairro:** UNIVERSITARIO

**CEP:** 85.819-110

**UF:** PR

**Município:** CASCVEL

**Telefone:** (45)3220-3092

**E-mail:** cep.pppq@unioeste.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
OESTE DO PARANÁ -  
UNIOESTE



Continuação do Parecer: 7.190.130

Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

**Objetivo da Notificação:**

Vide descrição anterior

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Vide descrição anterior

**Comentários e Considerações sobre a Notificação:**

Vide descrição anterior

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide descrição anterior

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Envio de Relatório Final	RELATORIO FINAL cep.docx	28/10/2024 10:14:09	ADRIANA TEREZINHA LORENCATTO	Postado

+

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CASCADEL, 28 de Outubro de 2024

Assinado por:  
Dartel Ferrari de Lima  
(Coordenador(a))

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 1619

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCADEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.pppq@unioeste.br