



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

NEUSA MARIA SOARES ZUKOSKI

EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA DE ZERO A TRÊS
ANOS E A PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A
REALIDADE DE UM MUNICÍPIO PARANAENSE

CASCADEL – PR

2025



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

NEUSA MARIA SOARES ZUKOSKI

EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA DE ZERO A TRÊS ANOS E A PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A REALIDADE DE UM MUNICÍPIO PARANAENSE

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

Orientadora: Prof. Dra. Jane Peruzo Iacono

CASCADEL – PR
2025

FICHA CATALOGRÁFICA

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

Zukoski, Neusa Maria Soares

Educação Inclusiva de crianças com deficiência de zero a três anos e a precarização da formação de professores: a realidade de um município paranaense / Neusa Maria Soares Zukoski; orientadora Jane Peruzo Iacono. -- Cascavel, 2025. 167 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Educação Infantil. 2. Educação Inclusiva. I. Iacono, Jane Peruzo, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

**NEUSA MARIA SOARES ZUKOSKI****EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA DE ZERO A TRÊS ANOS E A PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A REALIDADE DE UM MUNICÍPIO PARANAENSE**

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

Documento assinado digitalmente
JANE PERUZO IACONO
Data: 08/02/2025 17:38:42-0300
Verifique em <https://validar.j5.gov.br>

Orientador(a) - Jane Peruzo Iacono**Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)**

Documento assinado digitalmente
NEIDE DA SILVEIRA DUARTE DE MATOS
Data: 08/02/2025 13:21:38-0300
Verifique em <https://validar.j5.gov.br>

Neide da Silveira Duarte de Matos**Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)**


Maria Lidia Sica Seymanski

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

Documento assinado digitalmente
ANDREIA NAKAMURA BONDEZAN
Data: 10/02/2025 17:04:52-0300
Verifique em <https://validar.j5.gov.br>

Andreia Nakamura Bondezan**Universidade Estadual do Paraná - Campus de Campo Mourão (UNESPAR)****Cascavel, 5 de fevereiro de 2025**

DEDICATÓRIA

Ao Cob.

AGRADECIMENTOS

O caminho para elaborar esta dissertação se tornou possível e mais leve graças a uma grande rede de apoio.

Agradeço à Capes, pelo financiamento desta pesquisa.

Agradeço à Profa. Dra. Jane Peruzo Iacono, pelo acolhimento, pelas palavras sempre tão doces e cuidadosas. Pelos conhecimentos comigo compartilhados no decorrer desses anos, pelas horas que dedicou nas correções e orientações. Você tornou o caminho possível, rico e afetuosos.

Agradeço ao Willian, por ser a minha maior rede de apoio, por ser meu maior incentivador, proporcionando as condições reais e materiais para que eu pudesse me dedicar nessa trajetória de pesquisa e de estudo.

Agradeço à minha rede de apoio de quatro patas, Capitu, Escobar, Pantera, Pandora, Julieta, Romeu, Maria Isabel e Bartô, por serem companhias dedicadas nesse processo de escrita, sempre oferecendo carinho e ronronadas nos momentos mais solitários.

Agradeço à minha irmã Ana, pelo incentivo e pelas horas dedicadas em correções. Agradeço à minha família pela ajuda.

Agradeço aos meus amigos do mestrado, Kettlyn, Giovanna, Maycon, Maristela, Gabriela e Juliana, pela acolhida, pela empatia, pelo afeto e por todos os momentos compartilhados. Essa trajetória foi muito mais leve e divertida graças a vocês.

Agradeço aos meus cunhados Danilo e Isabela, pela ajuda e pelo incentivo. Agradeço a todos meus outros amigos aqui não nominados, que me incentivaram, me ajudaram, me acolheram e me ouviram tantas vezes.

Agradeço à Banca examinadora, Profa Dra. Andreia Nakamura Bondezan, Profa Dra. Maria Lidia Sica Szymanski e Profa Neide da Silveira Duarte de Matos, por aceitarem o meu convite. Agradeço também pela leitura, pelas considerações e orientações enriquecedoras.

Agradeço à Secretaria de Educação do município de Umuarama, por me acolher e facilitar o processo antes e durante a pesquisa de campo. Aproveito para agradecer também todos os professores que se dispuseram voluntariamente a dedicar seu tempo para participar desta pesquisa. Obrigada.

“[...] não apenas as flores, mas todas as plantas que brotam das rachaduras e orifícios das calçadas e ruas podem ser vistas como símbolos de resistência à opressão”.

(Ana Zukoski, 2023, p. 19)

ZUKOSKI, Neusa Maria Soares. **Educação Inclusiva de crianças com deficiência de zero a três anos e a precarização da formação de professores: a realidade de um município paranaense**. 2025. (167 pág.). Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2025.

RESUMO

O nível de ensino denominado Educação Infantil é fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, ao considerarmos que se trata da etapa que dá acesso ao mundo das significações humanas, condição indispensável para a constituição do sujeito histórico-cultural. Esta pesquisa tem como objetivo identificar e analisar como vem ocorrendo o processo de inclusão escolar das crianças com deficiência da Educação Infantil na etapa de zero a três anos, bem como identificar as principais lacunas nesse processo, especialmente com relação à formação de professores para atuar na Educação Especial no município de Umuarama-PR, tendo como lócus os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e escolas que atendem crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental (EF-I). O estudo fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural (THC), que preconiza o desenvolvimento humano a partir das mediações das significações humanas por sujeitos mais experientes. A metodologia constitui-se como um estudo exploratório e teórico-bibliográfico, com pesquisa de campo, na qual foram realizadas entrevistas presenciais áudio gravadas, com professores municipais, cuja análise teve caráter qualitativo. Os resultados encontrados apontam que existem diversas lacunas no processo de inclusão escolar das crianças com deficiência de zero a três anos na rede municipal de educação do município. Constatamos, ainda, que: - nem todos os prédios dos CMEIs e Escolas pesquisados são acessíveis arquitetonicamente; - existem dificuldades entre os professores em valorizar a Educação Inclusiva dessas crianças, pelas condições com que essa educação vem acontecendo no município; - predomina uma concepção de deficiência biologizante quanto à compreensão do processo de desenvolvimento da criança com deficiência; - a maioria dos professores demonstrou desconhecimento acerca da THC que é a base teórica curricular do município; - parece haver um certo ecletismo nos fundamentos teóricos do trabalho pedagógico; - há dificuldades na elaboração das adaptações curriculares necessárias para o processo educativo das crianças com deficiência. Nos CMEIs ou escolas de EF-I onde os estagiários atuavam como “professores de AEE”, a incumbência de adaptação curricular era exclusiva do professor regente. Encontramos uma maciça presença de estagiários ocupando a função de professor de atendimento educacional especializado (AEE), o que muito provavelmente pode estar comprometendo a qualidade da oferta da Educação Inclusiva. Constatou-se como ponto fulcral da pesquisa a precarização na formação dos professores, embora o município esteja intentando alguns esforços para minimizar essa problemática como, a elaboração de um currículo sistematizado para organizar e embasar o trabalho pedagógico fundamentado na THC. Assim, os aspectos mencionados denotam uma série de obstáculos para a efetivação da Educação Inclusiva das crianças com deficiência de zero a três anos no município, o que precisa ser superado, tendo em vista a premência de se educar todas as crianças juntas, pela clareza de que a interação social é determinante para o

processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS) e o desenvolvimento sociocultural de cada criança.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Inclusiva; Teoria Histórico-Cultural; Crianças com deficiência; Trabalho Pedagógico.

ZUKOSKI, Neusa Maria Soares. **Educação Inclusiva de crianças com deficiência de zero a três anos e a precarização da formação de professores: a realidade de um município paranaense**. 2025. (167 pág.). Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2025.

ABSTRACT

The level of education known as Early Childhood Education is fundamental in the learning and development process of children, considering that it is the stage that gives access to the world of human meanings, an indispensable condition for the constitution of the historical-cultural subject. This research aims to identify and analyze how the process of school inclusion of children with disabilities in Early Childhood Education in the zero to three years stage has been occurring, as well as to identify the main gaps in this process, especially in relation to the training of teachers to work in Special Education in Umuarama-PR, having as locus the Municipal Early Childhood Education Centers (CMEIs) and schools that serve children in Early Childhood Education and Elementary Education (EF-I). The study is based on the Historical-Cultural Theory (THC), which advocates human development based on the mediation of human meanings by more experienced subjects. The methodology is an exploratory and theoretical-bibliographic study, with field research, in which audio-recorded face-to-face interviews were conducted with municipal teachers, whose analysis had a qualitative character. The results indicate that there are several gaps in the process of school inclusion of children with disabilities aged zero to three in the municipal education network of the municipality. We also found that: - not all buildings of the CMEIs and Schools studied are architecturally accessible; - there are difficulties among teachers in attributing importance to the inclusive education of children with disabilities aged zero to three, due to the conditions in which this education has been taking place in the municipality; - a biological conception of disability predominates regarding the understanding of the development process of children with disabilities; Most teachers demonstrated a lack of knowledge about THC, which is the theoretical basis of the municipality's curriculum; - there seems to be a certain eclecticism in the theoretical foundations of pedagogical work; - there are difficulties in developing the curricular adaptations necessary for the educational process of children with disabilities. In the CMEIs or EF-I schools where interns worked as "AEE teachers", the responsibility for curricular adaptation was exclusively the responsibility of the teacher in charge. We found a massive presence of interns occupying the role of specialized educational services (AEE) teacher, which could very likely be compromising the quality of the provision of Inclusive Education. It was found that the research is focused on the precariousness of teacher training, although the municipality has made some efforts to minimize this problem, such as the development of a systematized curriculum to organize and support pedagogical work in the municipal network, based on THC. In fact, the aspects mentioned denote a series of obstacles to the implementation of Inclusive Education for children with disabilities aged zero to three in the municipality, which need to be overcome, given the urgency of educating all children together, given the

clarity that social interaction is crucial for the development of higher psychological functions (FPS) and the sociocultural development of each child.

Keywords: Early Childhood Education; Inclusive Education; Historical-Cultural Theory; Children with disabilities; Pedagogical Work.

LISTA DE QUADROS

Quadro	Título	Pág.
Quadro 1	Primeiro eixo de descritores utilizados no Estado do Conhecimento	27
Quadro 2	Segundo eixo de descritores utilizados no Estado do Conhecimento	27
Quadro 3	Terceiro eixo de descritores utilizados no Estado do Conhecimento	28
Quadro 4	Quarto eixo de descritores utilizados no Estado do Conhecimento	28
Quadro 5	Trabalhos acadêmico-científicos encontrados no Estado do Conhecimento	30
Quadro 6	Objetivo das pesquisas do nos trabalhos selecionados no Estado do Conhecimento	32
Quadro 7	Dados de Identificação e formação das professoras entrevistadas em cargos de gestão na SME, CMEIs ou Escolas	58
Quadro 8	Dados de Identificação e formação dos professores que atuam em sala de aula com crianças com deficiência nos CMEIs ou Escolas	60
Quadro 9	Dados de matrícula de crianças de zero a três anos nos CMEIs ou Escolas	63
Quadro 10	Porcentagem de crianças com TEA matriculadas nos Cmeis ou Escolas	84
Quadro 11	Formação especializada em Educação Especial e tempo de experiência dos professores que atuam com crianças com deficiência	93

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

Siglas	Significado
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ABNT	Associação Brasileira de Normas e Técnicas
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CFB	Constituição Federal Brasileira
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNM	Conselho Nacional de Municípios
EAD	Educação a Distância
EF	Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPED	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidade Educacionais Especiais
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PL	Projeto de Lei
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

	Educação Inclusiva
PSS	Processo Seletivo Simplificado
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
THC	Teoria Histórico-Cultural
TO	Terapia Ocupacional
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
Unesco	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
Unespar	Universidade Estadual do Paraná
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. PRODUÇÕES ACADÊMICO-CIENTÍFICAS: O ESTADO DO CONHECIMENTO	26
1.1 ANÁLISE DOS TRABALHOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS.....	31
1.1.1 O trabalho pedagógico.....	34
1.1.2 Dificuldades para a efetivação da Educação Inclusiva encontradas nos trabalhos acadêmico-científicos.....	41
2. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ESTUDO	45
2.1 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA.....	46
2.2 PERCURSO METODOLÓGICO: O CAMINHO TRAÇADO PARA A PESQUISA.....	54
2.2.1 Sujeitos da pesquisa.....	57
2.2.1.1 <i>Professoras Gestoras</i>	57
2.2.1.2 <i>Professores que atuam com crianças com deficiência nos CMEIs e Escolas</i>	59
2.2.2 Os locais pesquisados.....	62
3. A PREMÊNCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	64
3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DO SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNDO E NO BRASIL.....	66
3.1.1 Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica para fundamentar o trabalho pedagógico do professor.....	69
3.1.2 A luta pelo direito à educação na Educação Infantil para TODAS as crianças.....	71
3.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITO E ASPECTOS HISTÓRICOS.....	76
3.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA UMUARAMENSE.....	80
3.3.1 Estudo da deficiência prevalente na Educação Infantil Inclusiva umuaramense.....	84
3.3.1.1 <i>Transtorno do Espectro Autista</i>	85

4. ANÁLISE DOS DADOS: COMO VEM OCORRENDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UMUARAMA.....	91
4.1 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA PESQUISA.....	91
4.2 ASPECTOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES DAS SALA DE AULA QUANTO À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA.....	98
4.2.1 Fundamentação teórica do trabalho pedagógico dos professores.....	99
4.2.2 Adaptações curriculares.....	103
4.2.3 Acessibilidade arquitetônica.....	111
4.3 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	116
4.4 TRABALHO MULTIPROFISSIONAL: A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COLABORATIVO/COENSINO E DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR.....	125
4.4.1 Trabalho Multiprofissional entre professores de salas de aula e profissionais da área da saúde.....	126
4.4.2 Trabalho colaborativo/coensino entre professores regentes e professores de hora atividade e professores de apoio às crianças com deficiência.....	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS.....	144
APÊNDICES.....	159

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo geral identificar e analisar como tem sido efetivada a Educação Inclusiva na Educação Infantil das crianças com deficiência de zero a três anos nos Centros Municipais de Educação Infantil e escolas que atendem crianças da Educação Infantil e EF-I¹ do município de Umuarama-PR.

Como objetivos específicos buscamos: – Analisar o processo de Educação Inclusiva na etapa de zero a três anos na Educação Infantil umuaramense, a partir da análise dos dados coletados na pesquisa de campo; – Compreender, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, o processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças de zero a três anos; – Identificar como tem sido realizado o trabalho pedagógico do professor de apoio com as crianças com deficiência de zero a três anos; – Verificar, se são asseguradas adaptações curriculares para a educação das crianças com deficiência de zero a três anos. Verificar e analisar a formação dos professores participantes da pesquisa.

Minha trajetória escolar foi realizada integralmente na escola pública, frequentei os dois colégios estaduais do município de Moreira Sales-PR e, finalizando o Ensino Médio, ingressei no ensino superior público. Em 2014 concluí minha graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná – Unespar *campus* de Campo Mourão, sendo que a disciplina: “Educação Especial, inclusão e cidadania” me proporcionou fundamentos teóricos e reflexivos para a prática e a defesa da Educação Inclusiva como fundamentais para minha atuação docente.

Na especialização *lato sensu* em Neuropedagogia realizada em 2015 dentre outras temáticas relevantes, pude aprofundar meus conhecimentos sobre as precauções e os riscos da medicação desde a tenra idade da criança. Em 2016 comecei a trabalhar como professora de Educação Infantil no município de Umuarama-PR e, desde então, reflito e aprofundo meus conhecimentos teóricos sobre a importância desse nível de ensino, início da educação básica, historicamente atribuído à assistência social e que por isso, foi, segundo Pasqualini (2010) “[...] ora compreendido como equipamento de caráter assistencial-custodial (especialmente no caso das creches), ora como estratégia de prevenção do fracasso

¹ No município de Umuarama existem Escolas de Ensino Fundamental I que também atendem crianças da Educação Infantil na primeira etapa desse nível de ensino, ou seja, de zero a três anos.

escolar, preparação para o Ensino Fundamental ou mesmo sua antecipação” (p. 162).

Enquanto docente, compreendo a Educação Infantil como um período privilegiado de acesso às significações histórico-sociais humanas, como ponte dos primeiros acessos das crianças ao conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, tornando-se um momento ímpar para a formação psíquica superior de todos os sujeitos, incluindo os alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais (NEE).

No município de Umuarama, a matrícula nos Centros Municipais de Educação Infantil para novos alunos da faixa etária de zero a três anos no ano letivo de 2023, veio com a singularidade de turmas “parciais”, ou seja, turmas com frequência dos alunos em um período de 4 horas diárias para todas as idades, estando garantida a vaga em período integral (8 horas) somente aos alunos que já tinham a vaga no ano anterior, o que leva à reflexão sobre os impactos dessa medida para todos os alunos, mas, especialmente para os alunos com deficiência/NEE.

Com efeito, os aspectos relacionados à minha trajetória e às minhas formações acadêmica e humana, me motivaram a pesquisar com maior profundidade a inclusão escolar na Educação Infantil, com o objetivo de contribuir para a real efetivação da Educação Inclusiva no município de Umuarama, localizado na região Sul do Brasil, no noroeste do estado do Paraná. Tem 113.416 mil habitantes e conta com vinte e três Centros Municipais de Educação Infantil que atendem a etapa Creche (zero a três anos de idade) de acordo com o censo do IBGE de 2021 (Brasil, 2023).

Neste trabalho, optou-se pelo uso da nomenclatura Creche para designar a Educação Infantil na faixa etária de zero a três anos, visto que é o termo utilizado em muitas legislações vigentes no país. No entanto, não se pode ignorar o fato de que “As primeiras instituições escolares para atendimento infantil, as creches, vão surgindo no Brasil com um caráter assistencialista, cujo propósito era o de cuidar das crianças enquanto as mães trabalhavam” (Saveli; Samways, 2012, p. 55) e, dessa forma, o uso da terminologia Creche legitima a ideia de que na faixa etária de zero a três anos parece sobressair o trabalho de “cuidar”, em detrimento de efetivamente “educar” a criança, o que é dissonante da nossa concepção de educação, também para essa faixa etária.

Para pleitear uma vaga nesses CMEIs ou Escolas, as famílias precisam se cadastrar no Programa Fila Única, regulamentado pela Lei Municipal nº 4.271/18 que classifica, de acordo com o artigo 6º, as crianças inscritas a partir dos seguintes critérios e ordem: – familiares/responsáveis que estejam trabalhando; – crianças que são atendidas por programas sociais; – crianças cujas famílias possuem menor renda; – crianças cujo cadastro no programa foi feito primeiro. Assim, a família do aluno inscrito seleciona três Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs ou Escolas, sendo que seu filho será convocado conforme a disponibilidade de vagas dessas instituições escolares.

Em 2023, com a implantação das chamadas turmas parciais², todos os alunos ingressantes nos CMEIs e/ou escolas tiveram suas matrículas efetuadas em turmas parciais, conforme os editais de convocação do Programa Fila Única, sob a justificativa da Decisão liminar de Ação Pública nº 0009470-34.2022.8.16.0173 que está em segredo de justiça³.

Analisando o Programa Fila Única e seus critérios de classificação, constatamos que no município de Umuarama não há prerrogativa preferencial ou de obrigatoriedade para crianças com deficiência desde a etapa de zero a três anos. Ressalta-se que o Brasil tem uma extensa legislação que trata sobre o direito à educação também para as pessoas com deficiência:

– Constituição Federal Brasileira (CFB), que assegura, no Art. nº 205: “A educação, [como] direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1988) sendo que, nesse “todos”, como afirmou a jornalista Cláudia Werneck no livro “Quem cabe no seu Todos?⁴”, devem estar incluídas também, as pessoas que apresentam deficiência. A CFB assegura, também, no Art. 208, inciso III, “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). – Lei nº 7853/1989, Art. 8º “Constitui crime punível

² Turmas Parciais são consideradas aquelas que só funcionam num período de 4 horas e nas quais são matriculados os alunos da Educação Infantil do município de Umuarama-PR. Essas Turmas Parciais já estavam previstas no primeiro Edital nº 113/2022 do Programa Fila Única com o objetivo de convocação das crianças para a matrícula no CMEI ou Escola escolhido pelos familiares/responsáveis.

³ Não se encontra para acesso essa decisão do Ministério Público nas pesquisas em sítios de busca na internet e no Software de processo eletrônico Projudi, justamente porque ela está em segredo de justiça.

⁴ “O livro instiga o leitor a refletir sobre o uso da palavra Todos e propõe um teste que denuncia o quanto este vocábulo é usado de forma leviana por Todos nós, inclusive nos documentos nacionais e internacionais de educação, direitos humanos, cidadania, saúde e cultura”. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Sociedade-Inclusiva-Quem-Cabe-Todos/dp/8585644540>, Acesso em: 13 jan. 2025.

com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa” continuamente “**recusar**, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar **inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau**, público ou privado, em razão de sua deficiência;” (Brasil, 1989, grifos nossos). – Declaração de Salamanca preconizando que “[...] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias [...], construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos” (Brasil, 1994). - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008a). – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) (Brasil, 2012a). – Lei Brasileira de Inclusão – Art. 27 “A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis” (Brasil, 2015), legislações que asseguram o direito à Educação Inclusiva.

Avaliando ainda os parâmetros estabelecidos pela Lei municipal nº 4.271/18 para oferta de vagas em período parcial, ou seja, vagas ofertadas em apenas um período de 4 horas e não em tempo integral na etapa Creche, observamos uma contradição, visto que a vaga é prioritária para crianças de famílias trabalhadoras, ou seja, se a criança vai frequentar o CMEI ou a Escola porque sua família precisa trabalhar, como esta família fará se a criança não pode ficar nessas instituições escolares em período integral? Assim, segundo Resende *et al.* (2020) “[...] ao determinar o tempo em que a criança está sob a supervisão de professores e funcionários da escola, a organização da jornada escolar pode também afetar a oferta de trabalho materno” (p. 324).

Ao discutir o conceito de Educação Inclusiva, nos remetemos à Apresentação à edição brasileira que Mantoan, pesquisadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED, da UNICAMP fez do livro “*Inclusão: um guia para educadores*” (Stainback & Stainback, 1999) em que afirmava:

O impacto que a inclusão tem causado no meio escolar, nas instituições especializadas e entre os pais de alunos com e sem deficiência provocou o aparecimento de muitas dúvidas e vieses de compreensão, que estão retardando a implementação de ações em favor da abertura das escolas para todos os alunos. Preconceitos, antigos valores, velhas verdades, atitudes e paradigmas conservadores da educação ainda ocultam o verdadeiro sentido dessa inovação. (Stainback & Stainback, 1999, p. VII).

Então quando nos remetemos à Educação Inclusiva, compreendemos que uma escola para ser inclusiva, deve reconhecer e responder,

[...] às necessidades de seus alunos, acomodando tanto os estilos, como ritmos diferentes de aprendizagem, assegurando uma educação a todos por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com a comunidade (Brostolin; Souza, 2023, p. 53).

Dito dessa forma, parece fácil a concretização da inclusão escolar, ou seja, em se identificando que há crianças excluídas da escola, basta matriculá-las e logo elas passam a receber atendimento educacional. No entanto, a realidade se impõe e mostra que é necessário ter o entendimento de que os reais determinantes dessa sociedade capitalista, não têm permitido, de fato, a inclusão de todos os alunos, especialmente em países com níveis ainda obscenos e desonestos de desigualdade social como o Brasil.

Ao tratar sobre as origens do movimento mundial pela Educação Inclusiva, Iacono (2004), afirmava:

[...] procura-se compreender um movimento que vem acontecendo já há algum tempo, denominado educação inclusiva e que vem causando enorme polêmica e muita resistência por parte das escolas regulares, que teriam que receber em suas salas de aula, para estudar junto com todos os outros alunos, aqueles que apresentam deficiências/necessidades educacionais especiais (p. 63).

Segundo Iacono (2004), as origens do movimento pela inclusão social das pessoas com deficiência/NEE, situavam-se na Europa. A referida autora citou Santos (1995) para afirmar que o surgimento oficial desse movimento ocorria paralelamente aos fatores 1ª e 2ª guerras mundiais e o movimento pelos direitos humanos, afirmando que o avanço científico também contribuía para a inclusão/integração das pessoas com deficiência, na medida em que,

[...] levantamentos estatísticos e estudos sociológicos nos Estados Unidos identificaram que minorias étnicas tinham pouco ou nenhum acesso às provisões sociais, de saúde e educacionais, que deveriam, em princípio, ser de acesso a todos (...) e (...) pesquisas nas áreas médica, educacional e psicológica, enfatizavam cada vez mais, direta ou indiretamente, a necessidade de se adotar uma abordagem menos paternalista daqueles que constituíam as minorias. Tais pesquisas também enfatizavam o fato de que a 'excepcionalidade' não necessariamente deveria implicar incapacidade total de

aprendizagem, ou incapacidade dos 'excepcionais' de freqüentar o ambiente escolar com vistas à aprendizagem (Santos 1995, *apud* Iacono, 2004, p. 65).

Naquele momento, estavam colocados os primeiros fatores que influenciariam as ideias que sustentariam o movimento pela Educação Inclusiva em nível mundial. A autora explica que o fortalecimento do movimento pelos direitos humanos em relação à inclusão das pessoas com deficiência, originou-se na Europa, no pós-Guerra “[...] com a mudança de perspectiva no tocante ao trabalho de pessoas com deficiência como mão-de-obra e nos subseqüentes movimentos pelos direitos humanos ocorridos a partir dos anos 60” (Iacono, 2004, p. 64).

Nesse sentido, compreendemos ser de fundamental importância o trabalho do professor regente de sala de aula – juntamente com o professor especializado em Educação Especial (professor de AEE) – ao ensinar, para que haja a apropriação dos conhecimentos por parte de todos os alunos, em todos os níveis da educação básica, da Educação Infantil ao Ensino Superior.

O trabalho desses professores deve corresponder a um ensino para todos os sujeitos da escola, que seja inclusivo efetivamente, visando à formação integral, à apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos e ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores e de todas as potencialidades das crianças.

Pensando em uma educação para todos – inspirada na Declaração de Jomtien (1990) e já estabelecida na Constituição Federal desde 1988 e em todo o arcabouço legal anteriormente referido nesta Introdução, pode parecer redundante falar sobre Educação Inclusiva e debater sobre sua qualidade ao ser ofertada no município de Umuarama; no entanto, ainda há seleção para entrada na creche e esta seleção é baseada nos critérios de renda e necessidade da mãe por estar trabalhando, principalmente, ressaltando-se que o tempo parcial não garante a frequência dessas crianças de forma integral. A esse respeito, Vitta, Silva e Zaniolo (2016) afirmam que “[...] Com isso, a exclusão nessa fase da educação ainda é muito grande, configurando-se não como um direito da criança, mas como assistência a ser oferecida mediante as características socioeconômicas da família” (p. 16).

Foi por isso que, não existindo vagas para todos os alunos cujas famílias têm interesse na matrícula, foram estabelecidos critérios para a seleção das crianças, privando, dessa maneira, o acesso de todas a esta etapa educacional,

contradizendo o estabelecido na Constituição Federal e ferindo os princípios da Educação Inclusiva que consistem em estabelecer o direito de todas as pessoas de terem acesso à educação, em qualquer nível de ensino e em qualquer faixa etária.

A importância do ingresso das crianças com deficiência/NEE nas escolas comuns desde a Educação Infantil se consolida na necessidade de elas participarem ativamente das aulas e se apropriarem dos conteúdos com o auxílio da mediação docente, o que é fundamental quando se trata da compreensão do conceito de desenvolvimento humano fundamentado na THC, e não

[...] como um processo estereotipado de crescimento e maturação de potências internas previamente dadas. Tal concepção remeteria à analogia entre o desenvolvimento infantil e os processos de crescimento das plantas, reduzindo o complexo processo de desenvolvimento psíquico a determinações quase que exclusivamente biológicas (Pasqualini, 2010, p. 165).

A aprendizagem e a formação social humana se iniciam no nascimento da criança e, portanto, não são fenômenos apenas biológicos, isto é, não acontecem de maneira natural ou espontânea, tendo em vista que somos seres sociais e o nosso desenvolvimento acontece a partir das mediações e interações com o outro. Em pesquisa sobre o conceito de mediação, Aires (2023) constatou que a mediação qualificada do professor é determinante para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que é a deficiência prevalente encontrada nos CMEIs e Escolas de EF-I desta pesquisa. A pesquisa de Aires revelou, ainda, a importância da mediação dos pais e das crianças sem deficiência que estudavam com a criança com TEA na sala de aula comum, bem como merendeiras, porteiros etc., que também contribuem para o processo de inclusão escolar dessas crianças.

Nesse sentido, a autora enfatizou que “[...] os processos mediadores multiplicam-se em sua vida social e, diferentemente dos animais, que estão sujeitos aos mecanismos instintivos de adaptação, os seres humanos são capazes de transformar e conhecer o mundo” (Aires, 2023, p. 64).

Dessa forma, ressaltamos que no âmbito educacional, os processos de ensino e aprendizagem são dependentes diretamente da formação docente do professor mediador dos conhecimentos escolares e, nesse sentido, uma formação

docente consistente e qualificada é imprescindível para a Educação Inclusiva de qualidade.

Nesse sentido, a primeira seção traz um panorama acerca do Estado do Conhecimento, apontando o percurso de pesquisa para encontrar produções acadêmico-científicas que tiveram enfoque principal na Educação Inclusiva da etapa de zero a três anos da Educação Infantil, fundamentadas na THC. O conteúdo dessas produções, foi discutido em duas categorias de análise: – trabalho pedagógico; – dificuldades para a efetivação da Educação Inclusiva, extraídas das próprias produções acadêmicas encontradas.

A segunda seção explicita a concepção teórico-metodológica do presente trabalho, a THC, trazendo seus fundamentos que permitem compreender o processo de desenvolvimento humano como cultural e histórico, bem como explicita o trajeto da pesquisa de campo, a definição da amostragem dos CMEIs e escolas e caracteriza os participantes da pesquisa de campo.

A terceira seção trata sobre aspectos da história da infância e do surgimento da Educação Infantil no Brasil e no mundo e sua definição como primeiro nível de ensino da Educação Básica. Discutimos a luta pelo direito à Educação Infantil e as múltiplas determinações sociais que atravessam a oferta desse atendimento, fundamental para a constituição do psiquismo humano. Damos enfoque também, nessa seção, à Educação Inclusiva de crianças com deficiência na Educação Infantil, salientando os conceitos e aspectos da historicidade que acompanham esta temática que demanda, ainda, muito estudo e pesquisa.

Discutimos ainda, na quarta seção, sobre como acontece a possibilidade de realmente fazer Educação Inclusiva na sociedade capitalista, que é marcada por classes sociais e extremas desigualdades entre elas. Também, no sentido de lançar luzes à faixa etária objeto da pesquisa, abordamos o acesso à matrícula e a uma educação deveras inclusiva. Finalizando esta seção, apresentamos, por meio de um estudo teórico, alguns aspectos do tipo de deficiência prevalente na faixa etária de zero a três anos, o TEA.

A quarta seção aborda a sistematização dos resultados encontrados na pesquisa de campo, fundamentada na análise de conteúdo de Bardin (1977) e nos pressupostos da THC, e organizadas em quatro categorias de análise: 1. Formação dos professores; 2. Aspectos do trabalho pedagógico dos professores de sala de

aula⁵ quanto à educação das crianças com deficiência, com relação a: – fundamentação teórica do trabalho pedagógico dos professores; – adaptações curriculares; – acessibilidade arquitetônica; 3. Concepção dos professores pesquisados sobre a importância da Educação Inclusiva; 4. Trabalho Multiprofissional: a importância do trabalho colaborativo/coensino e da equipe multiprofissional na área da saúde: – trabalho colaborativo/coensino entre professores de salas de aula e professores de apoio (de AEE) das crianças com deficiência; – trabalho multiprofissional entre professores de sala de aula e profissionais da área da saúde.

⁵ “Professores de salas de aula” são os participantes da pesquisa de campo englobando: os “professores regentes de sala de aula”, os “professores de hora-atividade” e os “professores de apoio”. Compreende-se como professores regentes de sala de aula aqueles que trabalham em três campos de experiência e com a maior parte da carga-horária da turma; como “professores de hora-atividade” aqueles que trabalham com dois campos de experiência e carga-horária menor que a do professor regente e como “professores de apoio”, aqueles que trabalham com Atendimento Educacional Especializado (AEE) com as crianças com deficiência de zero a três anos. Todos esses professores usufruíam de sua hora atividade, de acordo com o estabelecido na Lei nº 11.738/2008.

1. PRODUÇÕES ACADÊMICO-CIENTÍFICAS: O ESTADO DO CONHECIMENTO

Inicialmente, com o objetivo de identificar as produções acadêmico-científicas na área da Educação Infantil de zero a três anos que abordassem a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva com enfoque nas produções que utilizassem a Teoria Histórico-Cultural como referencial teórico, utilizamos a pesquisa do tipo Estado do Conhecimento. A respeito desta abordagem, cumpre elucidar que,

[...] **estado de conhecimento** é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155, grifos dos autores).

Nesse sentido, com este levantamento identificamos as produções acadêmico-científicas sobre a temática, no período de uma década, 2012 a 2022, para que fosse possível analisar o que já era conhecido e o que ainda precisava ser conhecido sobre a referida temática, quais os fundamentos teórico-metodológicos utilizados, bem como o tipo de abordagem da pesquisa: qualitativa, exploratória e pesquisa de campo.

Justificamos o levantamento dessas produções, pela pesquisa do Estado do Conhecimento, tendo em vista sua definição:

A **pesquisa bibliográfica** é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores [...]. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. [...] O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2007, p. 122, grifos do autor).

Assim realizado, com a sistematização dos resultados visualizamos as lacunas encontradas pelos pesquisadores na atuação docente e na efetivação da Educação Inclusiva, além de que essas pesquisas demonstraram uma carência de trabalhos acadêmico-científicos, o que mostra a relevância de pesquisarmos sobre a Educação Infantil Inclusiva de crianças com deficiência de zero a três anos no município de Umuarama-Pr. Dessa forma, segundo Gil (2002)

A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. Na realidade, a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados (p. 17).

Assim, com as pesquisas sobre a Educação Infantil Inclusiva à luz da THC, é possível ampliar as discussões e reflexões acerca das crianças com deficiência da faixa etária de zero a três anos e a relevância desse período privilegiado de desenvolvimento para a construção das significações humanas e para a formação da individualidade dessas crianças.

Foram realizadas buscas nas plataformas acadêmicas *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes Periódicos e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) usando quatro eixos de descritores e suas respectivas subdivisões, conforme sistematização nos quadros a seguir:

Quadro 1: Primeiro eixo de descritores utilizados no estado do conhecimento

Eixos descritores pesquisados	Resultados encontrados		
	Capes	BDTD	SciELO
“Educação Infantil AND Educação Inclusiva”	464	404	26
“Educação Infantil AND Educação Inclusiva AND Psicologia Histórico Cultural*”	4	23	-
“Educação Infantil AND Educação Inclusiva AND Psicologia Histórico-Cultural**”	3	18	-
“Educação Infantil AND Educação Inclusiva AND Teoria Histórico Cultural*”	10	29	-
Educação Infantil AND Educação Inclusiva AND Teoria Histórico-Cultural**	6	19	1

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

*Psicologia Histórico Cultural (sem hífen)

**Psicologia Histórico-Cultural (com hífen)

* Teoria Histórico Cultural (sem hífen)

** Teoria Histórico-Cultural (com hífen)

Quadro 2: Segundo eixo de descritores utilizados no estado do conhecimento

Eixos descritores pesquisados	Resultados encontrados		
	Capes	BDTD	SciELO
“Educação Inclusiva AND zero a três”	5	10	1
“Educação Inclusiva AND zero a três AND Psicologia	-	-	-

Histórico Cultural**			
“Educação Inclusiva AND zero a três AND Psicologia Histórico-Cultural**”	-	-	-
“Educação Inclusiva AND zero a três AND Teoria Histórico Cultural*”	-	-	-
“Educação Inclusiva AND zero a três AND Teoria Histórico-Cultural**”	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

*Psicologia Histórico Cultural (sem hífen)

**Psicologia Histórico-Cultural (com hífen)

*Teoria Histórico Cultural (sem hífen)

**Teoria Histórico-Cultural (com hífen)

Quadro 3: Terceiro eixo de descritores utilizados no estado do conhecimento

Eixos descritores pesquisados	Resultados encontrados		
	Capes	BDTD	SciELO
“Educação Inclusiva AND creche”	42	41	3
“Educação Inclusiva AND creche AND Psicologia Histórico Cultural*”	1	1	-
“Educação Inclusiva AND creche AND Psicologia Histórico-Cultural**”	1	1	-
“Educação Inclusiva AND creche AND Teoria Histórico Cultural*”	-	1	-
“Educação Inclusiva AND creche AND Teoria Histórico-Cultural**”	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

*Psicologia Histórico Cultural (sem hífen)

**Psicologia Histórico-Cultural (com hífen)

* Teoria Histórico Cultural (sem hífen)

** Teoria Histórico-Cultural (com hífen)

Quadro 4: Quarto eixo de descritores utilizados no estado do conhecimento

Eixos descritores pesquisados	Resultados encontrados		
	Capes	BDTD	SciELO
“Inclusão Educacional AND zero a três”	2	4	1
“Inclusão Educacional AND zero a três AND Psicologia Histórico Cultural*”	-	1	-
“Inclusão Educacional AND zero a três AND Psicologia Histórico-Cultural**”	-	1	-
“Inclusão Educacional AND zero a três AND Teoria Histórico Cultural*”	-	-	-
“Inclusão Educacional AND zero a três AND Teoria Histórico-Cultural**”	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

*Psicologia Histórico Cultural (sem hífen)

** Psicologia Histórico-Cultural (com hífen)

* Teoria Histórico Cultural (sem hífen)

** Teoria Histórico-Cultural (com hífen)

Os descritores utilizados nos diferentes eixos buscaram atender a possibilidade de diferentes conceitos e grafias para a pesquisa da temática pretendida, com o intuito de encontrar o máximo possível de trabalhos acadêmico-científicos. Nota-se que nas pesquisas mais abrangentes – as que não evidenciam a faixa etária da pesquisa e as que não mencionam a THC – mais resultados são encontrados, e ao mencionar as especificidades da pesquisa, o número diminui significativamente.

Com os resultados encontrados em todos os eixos de descritores à luz da THC nas plataformas selecionadas para a pesquisa, foram retirados os trabalhos que estavam em duplicidade e os que, no título, já sinalizavam outros níveis de educação que não a Educação Infantil. Foram encontrados 3 resultados na Capes Periódicos, 26 na BDTD e 2 na SciELO.

A partir desses resultados, realizamos uma nova análise nos dados encontrados, buscando identificar os participantes das pesquisas e a perspectiva teórica que as fundamentavam. Ainda, foram retirados os trabalhos que tratavam sobre crianças com deficiência da Educação Infantil, mas na faixa etária a partir de quatro anos e aqueles que se referiam a outros níveis de educação que não a Educação Infantil. As buscas resultaram num total de dez trabalhos fundamentados na THC e relativos à inclusão de crianças com deficiência da faixa etária de zero a três anos de idade: 1 artigo na SciELO, 7 dissertações e 2 teses na BDTD, e nenhuma produção na Capes, o que permite considerar que existe escassez de pesquisas científicas sobre a Educação Inclusiva nessa faixa etária da Educação Infantil, fundamentadas na THC.

O quadro a seguir, traz a sistematização dos dez trabalhos acadêmico-científicos encontrados, nos quais há estudos de caso, análises da compreensão das concepções docentes relativas à temática, e como a análise influi na inclusão educacional efetiva, com seus respectivos autores, classificação (destacando se é uma Tese, Dissertação ou Artigo) e o ano em que foi publicado/defendido.

Quadro 5: Trabalhos acadêmico-científicos encontrados no estado do conhecimento

	Trabalho	Título	Instituição	Autoria	Ano
1.	Tese	Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar	Universidade Federal do Espírito Santo/UFES	Larissy Alves Cotonhoto	2014
2.	Dissertação	Um estudo sobre o atendimento em creches às crianças com deficiência ou transtorno do desenvolvimento: o que dizem familiares e profissionais de um município paulista	Universidade Federal de São Paulo/Unifesp	Nathália Lucena Diniz	2016
3.	Dissertação	Estimulação precoce, trabalho pedagógico e a criança com deficiência na creche	Universidade Federal de Goiás/UFG	Gabriela Silva Braga Borges	2016
4.	Dissertação	Atendimento educacional especializado à criança com baixa visão de zero a três anos na educação infantil	Universidade Federal do Espírito Santo/UFES	Laís Carla Simeão da Silva Santos	2016
5.	Artigo	A produção científica na área de educação especial e a creche	Rev. Bras. Ed. Esp. v. 24, n. 4.	Fabiana Cristina Frigieri de Vitta; Ana Júlia Ribeiro Sgavioli; Bárbara Solana Scarlassara; Carla Francielly Martini Novaes; Gírlene de Albuquerque Cruz; Mariana Martins Moura	2018
6.	Dissertação	Prática docente para aprendizagem de crianças com síndrome de <i>down</i> na educação infantil	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS	Elaine Cristina Freitas Veiga	2018
7.	Dissertação	A criança com transtorno do espectro autista na sala regular da educação infantil: das políticas educacionais às práticas pedagógicas em João Pessoa-PB	Universidade Federal da Paraíba/UFPB	Isabelle Sercundes Santos	2020
8.	Dissertação	Expectativas de aproveitamento da perspectiva Histórico Cultural no âmbito da Educação Inclusiva	Universidade Federal de São Paulo/Unifesp	Natália de Amorim Soares	2021
9.	Dissertação	A intervenção precoce e o processo de inclusão educacional na educação infantil: ações e concepções de professores de educação especial	Universidade Federal de Santa Maria/UFSM	Jaqueline Daise Kaufmann	2021
10.	Tese	Diagnósticos de deficiências e transtornos na Educação Infantil: dispositivos a serviço de quê?	Universidade Federal de São Paulo/Unifesp	Maria Rozineti Gonçalves	2022

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

1.1. ANÁLISE DOS TRABALHOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS

Para o estudo dos dez trabalhos encontrados, foi utilizada a metodologia Análise de Conteúdo segundo Bardin (1977), que afirma: “A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias” (p. 119). Dessa forma, compreendemos o processo de categorização como um modo de classificar elementos em comum do rol de textos acadêmico-científicos e, na sequência, reagrupar a partir dos critérios estabelecidos (Bardin, 1997).

Assim – para analisar os trabalhos selecionados a partir da temática e dos objetivos da pesquisa – foram definidas duas categorias de análise fundamentadas na metodologia Análise de Conteúdo (Bardin, 1977); a primeira intitulada “Trabalho Pedagógico”, considerando que um trabalho pedagógico qualificado e eficiente, enriquece o processo de Educação Inclusiva; a segunda categoria “Dificuldades para a efetivação da Educação Inclusiva” destaca aspectos positivos e difíceis na implementação dessa educação.

O quadro a seguir traz, de modo sintético, os objetivos de cada um dos trabalhos selecionados, visto que este foi um critério para a elaboração das categorias de análise.

Quadro 6: Objetivo das pesquisas nos trabalhos selecionados no estado do conhecimento

Título	Autor	Objetivo
Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar	Larissy Alves Cotonhoto (2014)	“Compreender a proposta/prática curricular do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) enquanto função complementar na educação da criança pequena com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)” (Cotonhoto, 2014, p. 9).
Um estudo sobre o atendimento em creches às crianças com deficiência ou transtorno do desenvolvimento: o que dizem familiares e profissionais de um município paulista	Nathália Lucena Diniz (2016)	“Objetiva-se conhecer e discutir concepções sobre desenvolvimento infantil, deficiências e transtornos, inclusão escolar e papel da creche, implicadas no processo de atendimento dessas crianças” (Diniz, 2016, p. 7).
Estimulação precoce, trabalho pedagógico e a criança com deficiência na creche	Gabriela Silva Braga Borges (2016)	“Compreender como é realizado o processo de estimulação precoce na prática pedagógica dos professores de crianças Público Alvo da Educação Especial, na idade de 0 a 3 anos, nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS), de Catalão – GO” (Borges, 2016, p. 11).
Atendimento educacional especializado à criança com baixa visão de zero a três anos na educação infantil	Laís Carla Simeão da Silva Santos (2016)	“Analisar o atendimento educacional especializado no contexto da Educação Infantil para criança pequena de zero a três anos com baixa visão” (Santos, 2016, p. 22).
A produção científica na área de educação especial e a creche	Vitta <i>et al</i> (2018)	“Descrever a produção científica na área de Educação Especial sobre o atendimento educacional à faixa etária de zero a três anos, fase inicial da Educação Infantil, nos últimos 25 anos” (Vitta <i>et al</i> , 2018, p. 619).
Prática docente para aprendizagem de crianças com síndrome de <i>down</i> na educação infantil	Elaine Cristina Freitas Veiga (2018)	“Investigar os aspectos importantes da prática docente para aprendizagem de crianças com síndrome de Down na Educação Infantil” (Veiga, 2018, p. 7).
A criança com transtorno do espectro autista na sala regular da educação infantil: das políticas educacionais às práticas pedagógicas em João Pessoa-PB	Isabelle Sercundes Santos (2020)	“Compreender em que medida se efetiva a inclusão educacional de crianças com TEA na Educação Infantil” (Santos, 2020, p. 10).

Expectativas de aproveitamento da perspectiva Histórico Cultural no âmbito da Educação Inclusiva	Natália de Amorim Soares (2021)	“Levantar a expectativa de professores (as) e gestores (as) a respeito do potencial de uma perspectiva teórica para a reorganização curricular da educação pública e suas estratégias para educação de crianças com deficiência” (Soares, 2021, p. 21).
A intervenção precoce e o processo de inclusão educacional na educação infantil: ações e concepções de professores de educação especial	Jaqueline Daise Kaufmann (2021)	“Investigar como a prática de Intervenção Precoce colabora para a inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais no contexto da Educação Infantil” (Kaufman, 2021, p. 9).
Diagnósticos de deficiências e transtornos na Educação Infantil: dispositivos a serviço de quê?	Maria Rozinetti Gonçalves (2022)	“Investigar de que modo dispositivos de diagnósticos de deficiência e transtornos incidem sobre processos de inclusão escolar na Educação Infantil em um município paulista. Pretendemos apreender e analisar racionalidades (crenças e razões) que sustentam esses dispositivos de identificação e classificação das crianças em sua relação com políticas públicas e teorizações” (Gonçalves, 2022, p. 23).

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

1.1.1. O trabalho pedagógico

Na primeira categoria de análise, intitulada “Trabalho Pedagógico”, encontramos diferentes reflexões nas produções de Cotonhoto (2014); Borges (2016); Veiga (2018); Santos (2020); Kaufmann (2021) e Soares (2021).

Com efeito, Cotonhoto (2014), em sua tese *Currículo e atendimento educacional especializado na Educação Infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar*, trata, além do AEE na Educação Infantil, também sobre uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), a qual atendia 14 crianças com deficiências auditiva e intelectual (síndrome de *down*); crianças com dificuldades de aprendizagem, linguagem e interação como, por exemplo, o caso de Bianca, 3 anos, com laudo de autismo associado a altas habilidades/superdotação. Segundo Cotonhoto (2014), Bianca frequentava a SRM três vezes na semana, no mesmo horário das aulas da sala de aula comum e não no contraturno escolar, como se recomenda na legislação; a respeito disto, as informações que a pesquisadora recebeu, revelaram que em experiências anteriores, as famílias não traziam as crianças para o atendimento na SRM, e a escola então optou por atendê-las em horário de aula para que conseguissem receber atendimento educacional especializado (AEE).

A partir de seu diário de campo com dados coletados para a elaboração da tese, a pesquisadora relata que num determinado atendimento de Bianca nessa SRM, ela demonstrou interesse em brincar com as peças de *lego*, mas a professora – da Educação Especial – não permitiu e solicitou que ela fizesse bolinhas de papel para colar na letra “O” da palavra “Ovelha”, o que pode ser considerada como uma atividade de alfabetização. Cotonhoto (2014) afirma, assim, que “[...] mesmo para as crianças menores [...] as atividades de registro planejadas eram as mesmas oferecidas às maiores” (p. 193), o que evidencia o quanto o brincar, que deveria estar associado à prática pedagógica do professor e à aprendizagem dos alunos, estava em segundo plano naquela SRM, denunciando algumas lacunas no AEE ofertado a Bianca. Ressalta-se que é possível, também, transformar a brincadeira com peças de *lego*, em atividades de alfabetização como, por exemplo, usá-las para formar letras variadas, formar a primeira letra de seu nome, etc.

Cotonhoto (2014) afirma que “Devemos questionar a predominância de práticas pedagógicas formais na escola de educação infantil, sobretudo quando

essas envolvem tentativas de escrita, por vezes descontextualizadas” (p. 192) e que constatou, em suas observações durante a pesquisa, a “[...] pouca preocupação e interesse por parte, tanto das professoras de educação especial, quanto das pedagogas em relação ao desenvolvimento das crianças público-alvo da educação especial” (p. 192).

Ainda acerca do trabalho pedagógico abordado na tese de Cotonhoto (2014), a pesquisadora relata que havia certa desconexão entre a professora da SRM e a docente regente da turma dos alunos atendidos por ambas, pois,

Observamos poucos momentos, durante a semana, em que a professora de educação especial se dirige à sala de atividade da criança para acompanhar e auxiliar a professora regente e dar apoio à criança em virtude das manifestações de dificuldades em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (Cotonhoto, 2014, p. 155).

Dessa maneira, segundo a pesquisadora, o trabalho da SRM, bem como do AEE realizado pela docente que atuava nessa SRM, caracterizava-se como um processo paralelo ao ensino comum, como se houvesse um currículo próprio desvinculado das atividades da sala de aula regular. Ela destaca, inclusive, que “[...] a ausência de um planejamento para o trabalho pedagógico desenvolvido na SRM deriva da falta de comunicação entre a professora de educação especial e as professoras regentes” (Cotonhoto, 2014, p. 199).

O fato de não haver um planejamento do trabalho pedagógico na SRM, acarreta prejuízos na oferta do AEE, o qual deveria estar vinculado às necessidades educacionais especiais dos alunos e em consonância com os conteúdos da faixa etária. Nesse sentido, ressaltamos a importância do trabalho colaborativo, que vem sendo destacado desde a década de oitenta por pesquisadores e que, dentre outras questões, se refere à articulação entre as professoras especializadas em Educação Especial e as professoras das salas de aula comuns (Teixeira, 2021).

Na dissertação intitulada *Prática docente para aprendizagem de crianças com síndrome de down na Educação Infantil*, Veiga (2018) – ao considerar uma formação docente voltada à inclusão de crianças com deficiência a fim de que a prática se tornasse fundamentada e significativa, trata sobre o sentimento de impotência docente frente à Educação Inclusiva – ao afirmar que:

A professora manifesta não apenas uma crítica à formação inicial, mas apresenta as dificuldades encontradas na prática por não estar preparada para incluir. Ressalta que **mesmo com pós-graduação não possui a base necessária para planejar de forma inclusiva** (Veiga, 2018, p. 119, grifos nossos).

Veiga demonstra as dificuldades que a professora encontra para a realização de uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva, que atenda as necessidades educacionais especiais das crianças com deficiência. Afirma que essa professora também faz crítica não apenas à própria formação inicial, como também ao fato de que a pós-graduação não lhe deu a base necessária para planejar suas aulas e nem a preparou para incluir essas crianças na escola comum, o que demonstra a precarização da formação de professores.

Kaufmann (2021) em sua dissertação de mestrado *A intervenção precoce e o processo de inclusão educacional na Educação Infantil: ações e concepções de professores de educação especial*, alerta para a importância de um trabalho pedagógico especializado que realize um AEE para as crianças da faixa etária de zero a três anos o mais cedo possível, o que a autora denomina Intervenção Precoce. Ressaltamos a importância desse atendimento especializado o mais cedo possível, tendo em vista que essa faixa de idade é um período ímpar para o desenvolvimento humano de acordo com a THC. E afirma:

O reconhecimento dos professores de Educação Especial sobre a necessidade de suporte quanto à prática de Intervenção Precoce demonstra a necessidade de oferta de formação inicial e continuada sobre o tema. Há carências de políticas públicas e sociais no âmbito nacional, o que reflete em falhas na formação teórica e prática (Kaufmann, 2021, p. 105).

Compreendemos que uma possível reorganização dessas dificuldades poderia estar pautada em cursos de formação inicial e continuada que abordassem a temática e trouxessem segurança teórica e fundamentada para o trabalho pedagógico dos professores, visto que a falta de preparo profissional afeta a Educação Inclusiva de todas as crianças.

Com efeito, ao pesquisarmos no dicionário o significado de Intervenção, encontramos como primeiro significado: “[...] interferência de um indivíduo ou instituição em negócios de outrem” (Houaiss, 2010, p. 447); ao passo que ao procurarmos a palavra “Mediação”, que é um conceito basilar da THC encontra-se:

“[...] ato de servir de intermediário entre pessoas ou grupos” (Houaiss, 2010, p. 511). Nesse sentido, a palavra Intervenção parece soar como dissonante da THC, visto que esta preceitua a importância das mediações no processo de humanização do homem.

Na THC, comumente deparamo-nos com o termo estimulação precoce, e os autores Pérez-Ramos e Pérez-Ramos (1992) os utilizam como sinônimo de Intervenção, como se constata neste excerto:

Os programas de estimulação precoce, também denominados programas de intervenção, vão se tornando cada vez mais indispensáveis, não só às crianças portadoras de deficiências, como também à grande população de alto risco, ou vulnerável, e mesmo às consideradas normais (Pérez-Ramos; Pérez-Ramos, 1992, p. 20).

Diante disso, buscando em Vygotsky⁶ (s. d), o autor reconhece a importância das mediações salientando que:

A vida do bebê está organizada de forma que em todas as situações **se encontra presente de maneira visível ou invisível outra pessoa**. Isso pode se expressar de outro modo, ou seja, que qualquer relação da criança com as coisas é uma relação que é realizada com a ajuda ou por meio de outra pessoa (p. 184, grifos nossos, tradução livre nossa⁷).

Nesse sentido, as mediações possuem um lugar de destaque no desenvolvimento infantil, como um mecanismo para o desenvolvimento desse período da vida da criança. Conforme ela vai crescendo, vai se desenvolvendo e se apropriando do meio no qual está inserida, passando a se relacionar de modo autônomo com o ambiente, o que não seria possível sem as mediações.

Apesar das dificuldades relatadas pelas professoras acerca do objeto de pesquisa de Kaufmann (2021), nas entrevistas realizadas pela pesquisadora sobre o trabalho pedagógico com as crianças com deficiência, evidencia-se que a professora “Violeta também cita a importância da comunicação com os professores do ensino comum. Essa relação dialógica torna o ambiente mais acolhedor e propício para

⁶ Optamos por respeitar a grafia presente em cada uma das fontes, por isso o trabalho apresentará diferentes grafias para o mesmo autor.

⁷ “La vida del bebé, está organizada de tal modo que en todas las situaciones se halla presente de manera visible o invisible otra persona. Esto se puede expresar de otro modo, es decir, que cualquier relación del niño con las cosas es una relación que se lleva a cabo con la ayuda o a través de otra persona” (Vygotsky, s.d., p. 184).

atender as crianças com NEE” (Kaufmann, 2021, p. 88), o que enriquece a oferta de AEE e torna o trabalho pedagógico mais coeso e colaborativo, tendo em vista o objetivo maior que é a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Na dissertação *A criança com transtorno do espectro autista na sala regular da educação infantil: das políticas educacionais às práticas pedagógicas em João Pessoa-PB*, Santos (2020) ao pesquisar sobre as práticas pedagógicas necessárias para a inclusão de crianças com TEA, assegura que os principais resultados apontaram que essas práticas “[...] carecem de uma sistematização que oportunize mais participação dessas crianças e que considerem adequações curriculares de acordo com suas necessidades, a fim de oportunizar aprendizagem e desenvolvimento também nas salas regulares” (p. 10). Revela, assim, que a prática pedagógica docente vem ocorrendo como se houvesse a compreensão de que a presença das crianças no ambiente escolar fosse suficiente para considerá-las incluídas nesse ambiente, negligenciando sua participação e, conseqüentemente, seu processo de aprendizagem e potencialidades de desenvolvimento.

De acordo com Santos (2020), “[...] nossa presença em campo nos proporcionou observar que nas salas regulares perduravam experiências que não envolviam ativamente as crianças com TEA” (p. 88), demonstrando lacunas na oferta de Educação Infantil na perspectiva da Educação Inclusiva. Constatamos, dessa forma, o quanto o currículo e as respectivas adaptações são necessários para nortear e consolidar práticas pedagógicas “inclusivas”, no sentido de que, de fato, elas contribuam para desenvolver potencialmente todas as crianças, independentemente de apresentarem deficiência, ou não.

Santos (2020) acerca da prática observada na sua pesquisa, destaca que:

[...] havia uma tendência a desenvolver práticas voltadas à escolarização e não ao desenvolvimento pleno das crianças. As observações nos ajudaram a compreender que esta perspectiva pedagógica pouco possibilitava a aproximação entre professoras e crianças com TEA (Santos, 2020, p. 72).

Nesse sentido, Santos (2020), assim como Cotonhoto (2014), evidenciou práticas de antecipação do Ensino Fundamental para crianças da Educação Infantil, neste caso especificamente no desenvolvimento de atividades com crianças com TEA, o que é salientado em vários momentos de sua dissertação de mestrado, como o destacado: “Pudemos ver também que as brincadeiras e as interações eram pouco

valorizadas, ao contrário das atividades com foco no desenvolvimento da escrita” (Santos, 2020, p. 118), o que pode descaracterizar a Educação Infantil e tirar a potencialidade de desenvolvimento que o brincar possui nesta faixa etária.

Essa postura docente, possivelmente pode estar relacionada ao fato de que na coleta de dados realizada pela pesquisadora, ela considerou: “[...] compreendemos que nossas entrevistadas têm um entendimento vago sobre o que é o TEA” (Santos, 2020, p. 73), nesse sentido, enfatizando a perspectiva da formação docente dos professores que trabalham na Educação Infantil com as crianças público da Educação Especial.

Acerca do desenvolvimento da escrita, no Brasil, “[...] embora a Educação Infantil não tenha por função alfabetizar ou sistematizar o processo de alfabetização, essa etapa educativa vem sendo inserida em políticas públicas de formação de professores alfabetizadores instituídas na última década” (Castro; Lopes; Nogueira, 2025, p. 3), o que pode significar que acontecerá uma mudança na concepção e no trabalho pedagógico nesse nível de ensino.

Com efeito, o Ministério da Educação (MEC), tem fornecido no Brasil desde o ano de 2024, formação para os professores da Educação Infantil, pelo Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI). De acordo com o MEC,

O LEEI é um esforço nacional para a implementação de ações estratégicas dedicadas a garantir que todas as crianças brasileiras possam alcançar êxito no processo de alfabetização. Nessa perspectiva, a educação infantil integra o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, buscando a inserção da criança na cultura do escrito e dentro das especificidades dessa etapa da educação básica (MEC, 2024, s. p.).

Dessa forma, é possível constatar que o Governo Federal tem proporcionado formação docente para o trabalho com leitura e escrita na Educação Infantil, no entanto, de modo que leve em conta a faixa etária e o processo educativo desse nível de ensino, sem desconsiderar suas particularidades.

Borges (2016) em sua dissertação *Estimulação precoce, trabalho pedagógico e a criança com deficiência na creche* destaca inicialmente, que a partir da sua pesquisa evidenciou baixas taxas de matrícula na Educação Infantil de crianças com deficiência, crendo que “Este número reduzido de crianças público alvo (sic) da educação especial matriculadas na creche se dá pelo motivo que algumas

frequentam o CAEE⁸ da cidade” (Borges, 2016, p. 82). Nesses casos, segundo Borges (2016), a família opta somente pelo atendimento especializado para as crianças dissociado do ensino regular.

Acerca do trabalho pedagógico do professor, Borges (2016), destaca que “As reações das professoras diante do medo, do susto, das dificuldades em não saber como agir com as crianças mostra que a questão da inclusão traz uma desestrutura do que já estava posto” (p. 112), provocando mudanças de práticas já consolidadas, fazendo com que o docente reflita sobre o processo de ensino e aprendizagem e também sobre sua formação docente, a qual pode não ter lhe proporcionado todo o embasamento teórico-metodológico necessário para sua atuação como professor.

Borges (2016) aborda a prática docente inclusiva de seu *lócus* de pesquisa que é voltado ao caráter assistencialista, ressaltando que,

[...] a professora Ana Paula (AEE) coloca em evidência a questão do cuidado como sendo a prática mais frequente de trabalho na Educação Infantil. Configurando esse espaço educativo em um modelo de depósito, ou seja, como um mero espaço que cuida e assiste as crianças para as mães trabalharem (Borges, 2016, p. 99).

A despeito de concordar ou não com Borges, quando afirma que mesmo o cuidar e o assistir as crianças no espaço da Educação Infantil, este espaço pode ser considerado como “modelo de depósito”, concordamos no sentido de que pode haver negligência no trabalho pedagógico inerente à função do professor de AEE. Ressaltamos também, que ao manter o enfoque puramente assistencial – dissociado do caráter pedagógico na prática da professora da pesquisa de Borges – é possível prever uma concepção de desenvolvimento infantil biologizante ou, ainda, uma visão de incapacidade de desenvolvimento do seu aluno. Compreendemos, dessa forma, que ainda persiste o estereótipo de caráter assistencial-custodial designado historicamente à Educação Infantil na etapa creche e a persistência de uma compreensão de deficiência de caráter médico-biológico, pela qual torna-se mais complexa a ação de promover, potencialmente, o desenvolvimento de todas as crianças.

Outro excerto trazido por Borges (2016), de outra docente, afirma que “A professora Alice colocou que não fazia nenhum trabalho diferenciado com a Maria (autismo) por não a considerar como especial e por ela participar de todas as

⁸ Centro de Atendimento Educacional Especializado.

atividades que são realizadas em sala de aula” (p. 126). Ressaltamos que o fato de a criança, aparentemente, não precisar de adaptações pedagógicas é positivo, pois significa que ela acompanha os demais colegas e realiza todas as atividades; no entanto, revela preocupação no sentido de que essa criança poderia ter seu desenvolvimento ainda mais ampliado, caso houvesse um AEE que atendesse além do que a aluna já realiza sem dificuldade ou mediação.

Quanto à importância da formação docente sobre o trabalho pedagógico dos professores não especializados em Educação Especial com as crianças com deficiência, a dissertação *Expectativas de aproveitamento da perspectiva Histórico Cultural no âmbito da Educação Inclusiva*, de Soares (2021), revela que “[...] as docentes entrevistadas esperam formação acerca do tema por parte da prefeitura” (p. 86), o que, por um lado, pode demonstrar lacunas em sua formação inicial, mas revela, também, a necessidade de que a Prefeitura realize cursos de formação continuada, o que é absolutamente necessário na carreira de um professor. Ressaltamos que nesse caso específico, a prefeitura do município de Santo André adotou a THC como base teórica de seu currículo e o desconhecimento dessa fundamentação por parte dos docentes, os faz aguardar por cursos de formação para efetivar a inclusão nessa perspectiva teórica.

1.1.2. Dificuldades para a efetivação da Educação Inclusiva encontradas nos trabalhos acadêmico-científicos

Na segunda categoria de análise “Dificuldades para a efetivação da Educação Inclusiva”, os resultados encontrados na plataforma SciELO com Vitta *et al.* (2018), e na BDTD com as(os) autoras(es) Diniz (2016); Santos (2016); e Gonçalves (2022) trazem sistematizações e reflexões acerca da inclusão das crianças na Educação Infantil na etapa de zero a três anos.

Vitta *et al.* (2018) no artigo intitulado *Produção Científica Nacional na Área de Educação Especial e a Creche*, pontua a existência de um “[...] consenso de que essa é uma fase, principalmente considerando a creche, pouco contemplada pelos cursos de formação inicial de professores, ficando para a formação continuada a tarefa de atender as demandas identificadas na prática” (p. 630). Dessa forma, nos cursos de formação inicial, o professor recém-formado parece ter recebido aporte teórico insuficiente para trabalhar e, então, ao chegar no momento de realizar o

trabalho pedagógico, ele defronta-se com uma realidade para a qual não possui fundamentos teóricos para atuar.

Isto nos remete à reflexão sobre o direito à Educação Inclusiva, conforme colocado na dissertação de mestrado *Um estudo sobre o atendimento em creches às crianças com deficiência ou transtorno do desenvolvimento: o que dizem familiares e profissionais de um município paulista* em que Diniz (2016), trata sobre o direito à Educação Inclusiva, uma vez que “[...] na prática, pode-se observar que garantir a inclusão através da matrícula e frequência do mesmo espaço não é, de modo algum, garantir práticas inclusivas” (p. 79).

Mais do que somente estar presente nesses espaços, as crianças com deficiência precisam ter assegurado seu direito a uma educação de qualidade, pois quando se trata da inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil, segundo Diniz (2016), esta “[...] está relacionada ao impacto da presença dessas crianças nessa modalidade de ensino, e a necessidade de (re) organização do trabalho pedagógico e construção de espaços inclusivos” (p. 14). Ao se defender o atendimento escolar para todas as crianças, é importante a revisão de práticas e espaços para torná-los inclusivos e acessíveis a todos os alunos, o que demanda estudo, formação docente, produção de materiais adaptados e, conseqüentemente, investimento financeiro.

Ainda sobre Atendimento Educacional Especializado, na perspectiva da Educação Inclusiva, Santos (2016) salienta, em sua dissertação *Atendimento educacional especializado à criança com baixa visão de zero a três anos na Educação Infantil* que nas observações realizadas na pesquisa “[...] percebemos na fala das profissionais [...] que a inclusão, ainda se configura como um desafio a ser vencido dentro da escola, visto que muitos profissionais ainda não conseguem perceber esse estudante como da escola” (Santos, 2016, p. 115).

Salienta assim, que a visão que permeia a realidade evidenciada, ainda não é a esperada para a Educação Inclusiva e, nesse sentido, a partir das entrevistas realizadas na pesquisa, a autora afirma que “Ao se falar sobre a inclusão percebemos que o que se compreende é a igualdade e não se pratica a equidade. Nesta direção, os registros revelam a fragilidade da interface entre o AEE e a sala de atividades” (Santos, 2016, p. 121). Assim, é possível constatar que os professores da pesquisa da autora (os de AEE e os de atividades) apresentam uma visão de que sua escola não é o espaço adequado para os alunos público da

educação especial, já que parece não haver nenhuma espécie de trabalho colaborativo/coensino nessa escola.

Gonçalves (2022) em sua tese de doutorado intitulada *Diagnósticos de deficiências e transtornos na Educação Infantil: dispositivos a serviço de quê?* alerta sobre a relação que a escola costuma estabelecer com os diagnósticos clínicos visto que “[...] encaminhar para diagnóstico clínico uma criança que apresente sinais ou características diferentes do esperado não é uma prática nova nas escolas, ele tem estado presente no centro de toda a história da educação escolar em sua interface com a saúde” (p. 162). Essa questão do diagnóstico da deficiência se relaciona diretamente com um aumento exponencial de laudos e diagnósticos na Educação Infantil e nos demais níveis de ensino, muitos dos quais, pela forma açodada e indiscriminada com que são elaborados, muitas vezes parecem estar a serviço do interesse neoliberal das indústrias farmacêuticas o que, não raras vezes, finda por estigmatizar crianças desde a mais tenra idade.

Dessa forma, de acordo com Gonçalves (2022), a mídia produz um discurso para universalizar o ideário simplista de que a medicação solucionaria os problemas comportamentais e de aprendizagem escolar. E nesse sentido, problematiza-se o fato de que “As práticas de diagnosticar e catalogar as doenças, deficiências e transtornos em bases neuro-psico-biológicas e psiquiátricas têm estado frequentemente atreladas aos interesses neoliberais e corporativos, especialmente da indústria farmacêutica” (Gonçalves, 2022, p. 215) que vem lucrando com a medicalização da infância.

Embasando-nos na THC, entendemos que a Educação Infantil Inclusiva é um momento ímpar da vida humana. A faixa etária de zero a três anos é o período em que acontecem as primeiras interações do bebê humano com o mundo social e cultural, onde a criança entra em contato com a linguagem e dela vai se apropriando, iniciando desta forma, sua conexão com as significações humanas, o que é determinante no desenvolvimento do seu psiquismo. Dessa forma, o trabalho pedagógico do professor, se atrelado a conteúdos e metodologias adequadas a essa faixa etária, fornecerá a todas as crianças condições para o desenvolvimento psíquico integral, fazendo com que as funções psíquicas elementares sejam ressignificadas em funções psíquicas superiores, tornando esta criança cada vez mais humanizada.

Com efeito, constatamos que os resultados encontrados na pesquisa do Estado do Conhecimento, demonstram a necessidade de ampliação de pesquisas acadêmico-científicas acerca de crianças com deficiência na faixa etária de zero a três anos, uma vez que o desenvolvimento infantil depende de um trabalho educacional e pedagógico de qualidade e planejado intencionalmente nessa etapa da vida de intensa plasticidade neuronal.

A efetivação de uma educação na perspectiva inclusiva é necessária e as lacunas na formação docente – tanto inicial, quanto continuada – são entraves para um trabalho pedagógico de qualidade. Os resultados encontrados nos trabalhos selecionados nesta pesquisa, evidenciam em ambas as categorias de análise (Trabalho pedagógico e Dificuldades para efetivação da Educação Inclusiva), o quanto a formação docente é determinante no processo de inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ESTUDO

*Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes
esperanças.*

(Carlos Drummond de Andrade)

O embasamento teórico da pesquisa está fundamentado na Teoria Histórico-Cultural e, no que tange ao “conceito” de trabalho pedagógico como categoria a ser analisada, a pesquisa se fundamenta na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), tendo em vista que essas perspectivas teóricas,

Tendo o materialismo histórico-dialético como fundamento metodológico, [...] nos apresentam o homem como um ser social cujo desenvolvimento condiciona-se pela atividade que o vincula à natureza, um ser que a princípio não dispõe de propriedades que lhe assegurem, por si mesmas, a conquista daquilo que o caracteriza como ser humano (Martins, 2016, p. 14).

Nesse sentido, a autora nos leva à reflexão de que não é possível explicar a humanização apenas numa perspectiva biologizante, pois o homem é, eminentemente, um ser histórico e social, que se constitui por meio de múltiplas determinações que influenciam, condicionam e, em muitos casos, podem até limitar suas ações e sua vida como um todo.

Dessa forma, para compreendermos o conceito de múltiplas determinações, é preciso retornar a Marx (2008):

[...] a população é uma abstração se deixo de lado as classes que a compõem. Essas classes são, por sua vez, uma palavra sem sentido se ignoro os elementos sobre os quais repousam [...] O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso (p. 258).

E, por diverso destacamos por exemplo, distintas relações, situações, localização geográfica, acesso aos bens materiais e imateriais, ou seja, quaisquer condições sociais e históricas às quais um indivíduo pode estar submetido.

Nessa perspectiva, “[...] a maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem”

(Marx; Engels, 1998, p. 11). Assim, a forma como se relacionam e, a partir disso, produzem sua subsistência, caracteriza uma sociedade, e no caso da sociedade capitalista, divide os indivíduos em classes sociais, limitando a classe trabalhadora – a qual não detém os meios de produção – de acessar a própria história e cultura para se compreender como membro dessa classe de trabalhadores e seu direito aos bens que ela própria produz.

Com efeito, segundo Netto (2011), o método materialista histórico-dialético, considerando as múltiplas determinações sociais, parte da aparência e visa alcançar a essência do objeto investigado. Assim, “Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a **reproduz** no plano do pensamento” (p. 22, grifos do autor). E o autor enfatiza: “[...] mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador **reproduz**, no plano ideal, a essência do objeto que investigou” (Netto, 2011, p. 22, grifos do autor).

É possível concluir, então, que estando o sujeito imbricado no estudo de um objeto a partir da sua aparência, por meio da pesquisa busca alcançar sua essência, ou seja, sua estrutura e dinâmica (Netto, 2011), reproduzindo em seu pensamento o movimento desse objeto, ou seja, no caso desta pesquisa a compreensão de como vem ocorrendo a inclusão escolar das crianças com deficiência de zero a três anos, da Educação Infantil do município de Umuarama-Pr. Dessa forma, pretende-se, analisar o processo de Educação Inclusiva na Educação Infantil no referido município, bem como o trabalho pedagógico realizado com alunos com deficiência na etapa de zero a três anos nos CMEIs e escolas, tendo em vista que o fato de essas crianças estarem matriculadas e frequentando essas instituições escolares, parece não estar assegurando sua inclusão escolar.

2.1. TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

Nesta subseção são apresentados os pressupostos teóricos da THC que fundamentam o processo de desenvolvimento humano de maneira geral, especialmente o processo de desenvolvimento das crianças com deficiência, tendo em vista que, segundo Netto (2011) “[...] pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa” (p. 21). Nesse sentido

discorreremos acerca do desenvolvimento psíquico e consequente humanização do ser humano e a função escolar nessa seara.

É importante salientar que a THC é “[...] um enfoque psicológico ancorado no aporte filosófico materialista histórico-dialético, à luz do qual se evidencia a natureza social do homem e, conseqüentemente, o desenvolvimento psíquico como resultado da apropriação de signos culturais” (Martins, 2016, p. 13), sendo o homem um sujeito histórico que se humaniza nas e pelas relações sociais estabelecidas no meio em que está inserido.

Dessa forma, tendo como embasamento a THC, consideramos o homem como “[...] um ser de natureza **social**, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em **sociedade**, no seio da **cultura** criada pela humanidade” (Leontiev, 2004, p. 279, grifos do autor). Exemplificando este postulado, ao longo da história não são raros os casos relatados de crianças consideradas selvagens, que foram privadas do convívio humano e que não adquiriram/desenvolveram as habilidades essencialmente humanas que as demais crianças desenvolvem, como, por exemplo, o caso da criança em Hesse, que cresceu em meio aos lobos e, por consequência, não tinha domínio da postura ereta, caminhando de modo semelhante aos animais (Malson, 1967).

Reafirmamos assim, que o convívio social e as interações estabelecidas com as outras pessoas determinam o desenvolvimento humano, de modo que, segundo Malson (1967) “[...] seria necessário admitir que os homens não são homens fora do seu ambiente social, pois que aquilo que se considera como mais característico, tal como o riso ou sorriso, nunca ilumina a face das crianças isoladas” (p. 56) uma vez que estas se apropriam das características do meio no qual estiveram incorporadas.

Cumpramos ressaltar que “[...] no desenvolvimento da criança, o meio se apresenta no papel de fonte de desenvolvimento [...] desempenha não o papel de ambiente, mas de fonte de desenvolvimento” (Vigotski, 2018, p. 87), pois no contexto social se encontram as significações humanas, acumuladas historicamente e culturalmente para a apropriação da criança.

Essa relação da criança com o ambiente não acontece de modo passivo, “[...] o indivíduo, a criança, não é apenas ‘colocada’ diante do mundo dos objetos humanos. Para viver deve agir (ativamente e) adequadamente neste mundo” (Leontiev, 2004, p. 254), interagindo, conhecendo o mundo, bem como as significações culturais e sociais. Assim que a criança nasce, os adultos que a

rodeiam estabelecem comunicação com ela, a alimentam, cuidam da sua higiene, a vestem. Todos esses exemplos são sociais, desconhecidos pelo bebê humano, que passa a ter contato com esse aparato social.

Assim sendo, é necessário que

[...] as relações do indivíduo com o mundo dos objetos humanos sejam mediatizadas pelas suas relações com os homens, que sejam inseridas no processo da comunicação, esta condição é sempre realizada, pois a idéia do indivíduo, da criança a sós com o mundo objetivo, é uma abstração totalmente artificial (Leontiev, 2004, p. 254).

A criança ao ser inserida no meio social está sujeita a mediações e interações dos adultos, que são sujeitos mais experientes e que já se apropriaram de muitas significações humanas, sociais e culturais. Então as crianças são guiadas e ensinadas pelos adultos mais experientes e se humanizam pelas apropriações no decurso da sua vida.

Na história do desenvolvimento social humano “[...] os homens percorreram um caminho considerável no desenvolvimento das suas faculdades psíquicas. Alguns milênios de história social fizeram mais neste domínio do que as centenas de milhões de anos de evolução biológica dos animais” (Leontiev, 2004, p. 252), o que reforça o caráter social do desenvolvimento da espécie humana, não sendo o aparato biológico suficiente, por si só, para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

De acordo com Vigotski (2001), o ser humano difere-se das demais espécies pelo uso das experiências das gerações que o antecederam, de forma que a história e a experiência social em sua coletividade, o levam a buscar formas de submeter a natureza à sua vontade. Já os demais animais não humanos se adaptam à natureza, ao passo que o homem atua ativamente na adaptação da natureza às suas necessidades.

As funções psíquicas superiores são exclusivamente humanas e, é evidente “[...] que o desenvolvimento dessas funções não está garantido pelo aparato biológico e pode não acontecer em plenitude se não forem proporcionadas as condições educativas adequadas para esse desenvolvimento” (Pasqualini, 2010, p. 172), o que torna as mediações imprescindíveis e coloca a escola em um papel de

destaque para que proporcione as condições de desenvolvimento de todas as crianças.

Dessa forma, compreendemos as funções psicológicas elementares como biológicas e comuns a todos os animais humanos e não humanos e as funções psicológicas superiores como exclusivas dos seres humanos, com características sociais, culturais e históricas, lembrando que seu desenvolvimento condicionado ao contato com outros seres humanos mais experientes proporciona mediações das significações humanas produzidas e acumuladas no decorrer da história.

Ainda acerca do desenvolvimento psíquico, ressalta-se que “[...] as funções psíquicas (como a atenção, a percepção, a memória, o pensamento, entre outras) com as quais a criança conta em seu início de vida, precisam sair da direção dada pelo plano biológico, e assumir um caráter cultural” (Barroco, 2012, p. 44–45). Dessa forma, essa criança vai superando por incorporação as funções psíquicas elementares, apropriando-se da cultura produzida socialmente e humanizando-se no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, as quais são essencialmente humanas.

Nesse sentido, salientamos que “[...] a perspectiva histórico-cultural contrapõe-se radicalmente a uma visão naturalizante do desenvolvimento infantil, isto é, indica que não é possível compreender o desenvolvimento infantil como um processo natural” (Pasqualini, 2010, p. 165), sendo imprescindível o contato com outros humanos e com as mediações provenientes desse contato, que ocorre no meio social. A partir dos pressupostos da THC, é possível compreender que esta teoria

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

Em vista disto, consideramos o ensino e aprendizado sistematizados como primordiais no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, sendo a escola um lugar fundamental de acesso aos conteúdos escolares, às significações humanas.

Nesse processo de humanização que ocorre no desenvolvimento da espécie humana, destacamos que “A invenção da linguagem [...] propiciou condições para a criação de mecanismos psíquicos superiores, que permitiram aos homens superar os limites da atividade animal, meramente instintiva, pela atividade consciente” (Klein; Silva, 2012, p. 27), podendo, a partir do desenvolvimento psíquico, dirigir seu comportamento e controlá-lo, para além dos instintos comuns ao comportamento de todas as espécies.

A linguagem, de acordo com Klein e Silva (2012), consiste num fator de potencialização das funções psíquicas, de modo que seu desenvolvimento se torna um instrumento que acarreta mudanças substanciais no desenvolvimento psíquico humano. Assim sendo,

Podemos formular a lei fundamental deste desenvolvimento do seguinte modo: **Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas** (Vigotskii; Luria; Leontiev, 1998, p. 114, grifos dos autores).

As mediações sociais que são realizadas coletivamente por seres humanos mais experientes, fazendo com que atividades que a princípio a criança precisava de ajuda para realizar, com as mediações e a apropriação dos conhecimentos que delas decorrem, a criança passa a realizá-las com autonomia.

Para tanto, deve-se inserir os estudantes no meio sociocultural como forma de potencialização de suas máximas capacidades e, no caso dos alunos com diferentes deficiências, como meio para a supercompensação. Nesta seara, a escola adquire uma importante função, visto que é a responsável pela sistematização e pelo ensino dos conteúdos científicos historicamente acumulados pela sociedade e que culminam na humanização e no desenvolvimento dos alunos que recebem as mediações para a apropriação desses conteúdos.

Dessa forma, “[...] a função da escola é a de proporcionar ao aluno a possibilidade de se apropriar da cultura historicamente desenvolvida pela humanidade, garantindo o acesso ao conhecimento com vistas ao processo de humanização” (Rosseto; Iacono, 2022, p. 153). Nesse sentido, é insuficiente garantir

apenas a matrícula das crianças com deficiência nas escolas; é necessário assegurar sua permanência, bem como a apropriação dos conteúdos escolares.

Para que se consolide a função da escola como promotora de desenvolvimento, é necessária uma formação docente que tenha como fundamento que “[...] as crianças com deficiência o alcançam de um modo diferente, por outro caminho, com outros meios, e para o pedagogo é muito importante conhecer a peculiaridade da via pela qual ele deve conduzir a criança” (Vigotski, 2019, p. 38).

Para o desenvolvimento das crianças com deficiência na perspectiva da THC “[...] parte-se do pressuposto de que todos os sujeitos podem aprender, porém de modo distinto, considerando sua singularidade e oferecendo-lhes condições para que se apropriem do conhecimento de forma a desenvolver suas potencialidades” (Rosseto; Iacono, 2022, p. 151) e com a clareza da importância das mediações adequadas à efetivação da aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos.

Com efeito, tendo em vista que todas as crianças podem ser capazes de aprender e se desenvolver, cabe a ressalva de que a criança com deficiência não é menos desenvolvida que as demais; mas é uma criança que pode ser desenvolvida por outro meio (Vigotski, 2019) pois, assim como todas as crianças, ela tem suas aptidões, dificuldades, desafios e preferências no processo educativo.

Ao salientarmos que a criança com deficiência se desenvolve por outras vias, nos fundamentamos na obra Defectologia (Vigotski, 2019), ressaltando que esse termo faz referência à área de estudos que, contemporaneamente, conhecemos por Educação Especial. De acordo com os fundamentos trazidos por Vigotski na referida obra (2019), o enfoque não deve ser na criança com deficiência no sentido de enfatizar a deficiência que apresenta, pois, junto com a deficiência, existem forças, desejos e a tendência em compensá-la. Mas, para que essa compensação ocorra, faz-se necessário que a pessoa com deficiência tenha consciência de sua “menos-valia” perante o grupo social com o qual interage e convive e que educação que lhe é oferecida atue como força motriz a alavancar sua aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse sentido, compreendemos que a educação das crianças com deficiência

[...] 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. Estruturar todo o processo educativo seguindo a linha das tendências naturais à supercompensação significa não atenuar as dificuldades que surgem do defeito, mas tensionar todas as forças para sua compensação (Vigotski, 2019, p. 78).

Dessa forma, para além da deficiência, cumpre à escola desenvolver o processo de ensinar para que haja uma aprendizagem capaz de fornecer subsídios para o desenvolvimento dessas crianças em suas máximas potencialidades, com vistas à possibilidade de supercompensação. A supercompensação parte da seguinte premissa: “De um lado, o defeito é a limitação, a debilidade, a diminuição do desenvolvimento; de outro, precisamente porque origina dificuldades, ele estimula o movimento elevado e intensificado para o desenvolvimento” (Vigotski, 2019, p. 34), de modo que o desenvolvimento irá acontecer, mesmo com as implicações e/ou as barreiras decorrentes da deficiência, mas se houver um processo de ensino-aprendizagem qualificado e inclusivo.

No entanto, cabe a ressalva que, de acordo com Vigotski (2019), é errôneo considerarmos que o tensionamento do desenvolvimento para a supercompensação sempre acontece com êxito, proporcionando a todas as pessoas com deficiência desenvolvimento psíquico a partir da consciência da deficiência. Esta forma de compensação da deficiência depende das mediações, do ambiente social e de múltiplas outras determinações que ocorrem na vida da pessoa com deficiência, podendo haver êxito ou não. Essa questão é explicada por Vigotski no texto “O problema dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança com atraso mental” (2019), ao tratar sobre pessoas com deficiência intelectual, ao afirmar:

Não resta a menor dúvida de que os processos de desenvolvimento compensatório possuem uma orientação objetiva em direção a determinado fim, isto é, utilizam as funções úteis no desenvolvimento da criança. [...] Sem nenhuma dúvida, a riqueza ou a pobreza da reserva interna da criança, ou seja, o grau de atraso mental, é o momento essencial e primário que determina até que ponto a criança é capaz de utilizar esse material. (Vigotski, 2019, p. 187).

O material ao qual o autor fez referência na citação anterior, é proveniente – segundo ele ao referir-se às crianças com deficiência intelectual – da vida social coletiva da criança e do caráter coletivo de sua conduta, pois é na vida social e no caráter coletivo de sua conduta, de seu comportamento, que a criança “[...] encontra

o material para a formação das funções internas que surgem no processo do desenvolvimento compensatório [...]” (p. 187). Assim, “utilizar esse material” é um desafio na vida das crianças com deficiência intelectual de níveis mais severos, como também o é para seus familiares e professores, conforme afirmação do autor:

E, sem nenhuma dúvida, os destinos da criança com atraso mental leve e do idiota⁹ diferenciam-se essencialmente em virtude de seu fundo interno ser muito diferente” [...] [ou seja] o destino dos processos de compensação e dos processos de desenvolvimento, em geral, depende não só do caráter e da gravidade do defeito, mas também da realidade social do defeito. (p. 187)

Com efeito, essa ressalva sobre a compensação nos casos mais graves das deficiências, ao invés de inibir o intenso trabalho pedagógico que deve ser realizado com as crianças de níveis mais severos de deficiência – como alguns casos de deficiências intelectuais, de deficiências múltiplas em que há deficiências associadas e uma delas é a deficiência intelectual de níveis mais severos e, também, alguns casos de autismo com manifestações mais graves – deve-se intensificar o trabalho colaborativo entre a professora regente da sala de aula, a professora de AEE, a família, a equipe multidisciplinar que atende essa criança, enfim, todos que a atendem na especificidade de suas funções, para que ela tenha bem estar físico, saúde física e mental e possa aprender e ter suas potencialidades desenvolvidas ao máximo.

Para isso, não se deve esquecer que a THC considera que as deficiências

[...] devem ser compensadas com a criação da necessidade de usar novos instrumentos que alavanquem as capacidades e as potencialidades humanas. O desenvolvimento cultural é, portanto, a esfera principal para a compensação da deficiência (Klein; Silva, 2012, p. 30).

Tendo em vista a importância do social e das mediações para o desenvolvimento dos sujeitos, fatores determinantes no processo de humanização, faz-se necessária a defesa de uma escola inclusiva, que considere as particularidades e as necessidades de aprendizagem dos alunos. Em relação à escola, Vigotski (2019), ao falar sobre a escola especial de seu país, que atendia

⁹ “N. T.: “Idiota”, “imbecil” e “débil mental” eram termos adotados na classificação dos graus da deficiência intelectual, na época” [em que Vigotski viveu] (Vigotski, 2019, p. 187).

exclusivamente alunos com deficiência, afirma: “[...] em lugar de tirar a criança do mundo isolado, desenvolve geralmente, nessa criança hábitos que a levam a um isolamento ainda maior e intensifica sua separação” (p. 92), o que nos remete à importância de um ensino comum a todas as crianças, compartilhado, colaborativo e inclusivo.

2. 2. PERCURSO METODOLÓGICO: O CAMINHO TRAÇADO PARA A PESQUISA

A pesquisa tem natureza exploratória – visto que busca “[...] levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” (Severino, 2007, p. 123) – e abordagem qualitativa a qual, de modo geral, de acordo com Triviños (1987) exige uma escolha acerca do assunto ou da problemática, uma coleta e posterior análise das informações.

De acordo com Severino (2007) diversas metodologias de pesquisa podem apresentar uma abordagem qualitativa, visto que essa abordagem refere-se mais aos fundamentos epistemológicos do estudo, em detrimento dos aspectos metodológicos. Realizamos, ainda, pesquisa de campo, dado que “[...] pesquisas de cunho qualitativo exigem a realização de entrevistas, quase sempre longas e semiestruturadas” (Duarte, 2002, p. 141).

Com vistas ao objeto desta pesquisa que aborda a Educação Infantil Inclusiva de crianças de zero a três anos, foi escolhida como metodologia investigativa para a coleta de dados, a entrevista semiestruturada, visto que, “[...] nos levantamentos que se valem da entrevista como técnica de coleta de dados, esta assume forma mais ou menos estruturada. Mesmo que as respostas possíveis não sejam fixadas anteriormente, o entrevistador guia-se por algum tipo de roteiro” (Gil, 2002, p. 117), sendo possível dialogar com o entrevistado dada a flexibilidade da técnica e a possibilidade presencial que a entrevista proporciona. “Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. [...] O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam” (Severino, 2007, p. 124), que são dados importantes para a compreensão do trabalho pedagógico e da Educação Inclusiva na Educação Infantil.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, recebendo o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética, com o número

73744523.0.0000.0107. As entrevistas foram gravadas mediante autorização dos professores entrevistados que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹⁰; foram transcritas pela entrevistadora, com vistas à preservação e à fidedignidade dos dados explicitados pelos entrevistados. Uma professora que ocupa cargo de gestão em uma das escolas selecionadas na amostragem, não autorizou a gravação da sua entrevista; solicitou o envio do roteiro da entrevista por e-mail para que respondesse de maneira escrita.

A análise do conteúdo dessas entrevistas se pauta em Bardin (1977), que explica este conceito “[...] como um **conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens**” (p. 38, grifos da autora), o que acontece em três fases: a primeira é a pré-análise, que é o momento de organização e leitura do material; a segunda é a exploração do material, que é a ocasião da elaboração das categorias de análise e, por fim, a terceira fase, que é a do tratamento dos resultados, quando estes são interpretados e discutidos (Bardin, 1977). Nesse sentido, com embasamento em Bardin (1977), as entrevistas transcritas foram lidas, exploradas para a elaboração das categorias de análise a partir do embasamento teórico deste trabalho.

De acordo com o Portal Pedagógico de Umuarama (2024¹¹), o município tem vinte Centros Municipais de Educação Infantil e vinte e duas Escolas Municipais que atendem Educação Infantil e Ensino Fundamental I (Umuarama, 2024). No levantamento de dados, optou-se por uma amostragem da totalidade dos dados, visto que “[...] o mais freqüente é trabalhar com uma amostra, ou seja, com uma pequena parte dos elementos que compõem o universo” (Gil, 2002, p. 121).

Três critérios foram considerados simultaneamente para a seleção dos locais da pesquisa, buscando-se uma variação do público atendido pelas escolas pesquisadas; um dos critérios foi uma mescla entre Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e escolas municipais, as quais, além de atender o Ensino Fundamental I, também atendem a Educação Infantil de zero a três anos. Outro critério utilizado foi a quantidade de matrículas de crianças na faixa etária de zero a três anos, excluindo-se os CMEIs e escolas EF-I em que não havia nenhuma criança

¹⁰ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, encontra-se nos Apêndices.

¹¹ Disponível em: <http://edu.umuarama.pr.gov.br/>. Acesso em: 19 de maio de 2024.

com deficiência matriculada. Nesse sentido, foram selecionados nove CMEIs e escolas de EF-I, os quais se caracterizam como de pequeno, médio e grande porte.

E o outro critério utilizado foi o de geolocalização, tendo em vista a diversidade geográfica da cidade, sendo selecionados locais que abrangessem o centro, as periferias e os distritos do município, proporcionando uma abordagem sociodemográfica ampla. Os critérios estabelecidos para a escolha da amostragem foram embasados em Gil (2002), que afirma: “Quando essa amostra é rigorosamente selecionada, os resultados obtidos no levantamento tendem a aproximar-se bastante dos que seriam obtidos caso fosse possível pesquisar todos os elementos do universo” (p. 121). No caso desta pesquisa, escolheu-se a amostragem, com vistas à aproximação mais fidedigna possível da totalidade da oferta de Educação Inclusiva na Educação Infantil de zero a três anos.

Para a coleta de dados, foram entrevistados vinte e oito professores por meio de questionários, os quais foram separados em três categorias diferentes¹² de acordo com a função de trabalho de cada um dos professores, lembrando que as respostas foram obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas. O Questionário 1 foi utilizado para a entrevista com a professora que ocupa cargo de gestão na Secretaria Municipal de Educação (SME), na subdivisão específica da Educação Especial.

O Questionário 2 foi utilizado para a entrevista com nove professoras cujos cargos são de gestão nesses CMEIs ou Escolas. Ressaltamos que em algumas dessas instituições em que havia menos crianças matriculadas, uma única professora ocupava o cargo de diretora e de coordenadora pedagógica; nas instituições escolares onde havia mais alunos matriculados, uma professora ocupava o cargo de diretora e outra professora ocupava o cargo de coordenadora pedagógica; nestes casos a entrevistada foi a coordenadora pedagógica.

O Questionário 3 foi utilizado para a entrevista com dezoito professores que atuavam em sala de aula com crianças com deficiência de zero a três anos nesses CMEIs ou Escolas. A SME facilitou o acesso da pesquisadora aos locais de pesquisa, fornecendo quantitativos de matrículas e proporcionando seu contato com as professoras gestoras de cada CMEI ou Escola; todos já estavam previamente

¹² Os três questionários utilizados na pesquisa, estão no final desta dissertação, nos Apêndices, devidamente numerados.

avisados da autorização para a realização da pesquisa, o que tornou o contato e a chegada a essas instituições educacionais, mais rápidos e eficientes.

2.2.1. Sujeitos da pesquisa

Esta subseção, traz os dados de identificação dos sujeitos entrevistados no segundo semestre do ano de 2023. Esses dados referem-se à idade, formação, tempo de função e atuação no município, bem como a participação em cursos de formação continuada que foram realizados no segundo semestre do ano de 2023. As análises referentes aos dados coletados na pesquisa de campo encontram-se na seção 4.

2.2.1.1. *Professoras Gestoras*

Foram entrevistados dez professoras em cargos de gestão, uma professora que atua como gestora na Secretaria Municipal de Educação (SME) e as outras nove que atuam em cargos de gestão nas escolas ou CMEIs.

Quadro 7: Dados de identificação e formação das professoras em cargos de gestão na SME, CMEIs ou Escolas

Identificação	Idade	Formação/Modalidade**	Pós-Graduação	Tempo na função	Tempo de atuação no município	Participação em Cursos de Formação Continuada
G* SME	58 anos	Pedagogia – presencial	- Educação Especial - Psicopedagogia - Metodologia do Ensino Superior	15 anos	23 anos	Sim – Por conta própria e organizados pelo município
G 1	34 anos	Pedagogia – presencial	- Educação Infantil e Psicomotricidade - Métodos e técnicas de pesquisa	7 anos	10 anos	Sim – Organizados pelo município
G 2	37 anos	Pedagogia – presencial	- Psicopedagogia Clínica e Institucional	7 anos	12 anos	Não respondeu
G 3	46 anos	Pedagogia – à distância	- Gestão Escolar - Psicopedagogia	1 ano e 6 meses	7 anos	Sim – Por conta própria e organizados pelo município
G 4	48 anos	Pedagogia – à distância	- Educação Infantil e Alfabetização - Educação Especial	3 anos e 10 meses	7 anos	Sim – Organizados pelo município
G 5	48 anos	Pedagogia – presencial	- Gestão e Orientação	3 anos	15 anos	Sim – Por conta própria e organizados pelo município
G 6	49 anos	Pedagogia – à distância	- Educação Especial	7 anos	14 anos	Sim – Organizados pelo município
G 7	52 anos	Pedagogia – à distância	- Educação Especial - Psicopedagogia	2 anos	8 anos	Sim – Por conta própria e organizados pelo município
G 8	57 anos	Pedagogia – presencial	Neuropedagogia	8 anos	11 anos	Sim – Por conta própria e organizados pelo município
G 9	62 anos	Pedagogia – presencial	- Gestão - Educação Especial - Psicopedagogia	20 anos	29 anos	Sim – Por conta própria e organizados pelo município

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

*G faz referência ao termo Gestora.

**Modalidade se refere à forma como a graduação foi cursada, podendo ser presencial, à distância ou semipresencial.

Com a professora em cargo de gestão na SME, foi utilizado o questionário 1 como instrumento para a coleta de dados; com os professores em cargo de gestão dos locais selecionados para a pesquisa, foi utilizado o questionário 2. As professoras em cargo de gestão entrevistadas, estão na faixa etária entre 34 e 62 anos; todas possuem formação superior em Pedagogia, sendo que quatro (44,4%) delas são formadas por meio de Educação à distância (EaD). Todas as professoras gestoras entrevistadas possuem pós-graduação em nível *lato sensu* e uma delas possui, ainda, pós-graduação em nível *stricto sensu* – mestrado, embora numa área que não tem relação com a educação.

Evidenciamos, ainda, que 60% das professoras entrevistadas, ocupa a função de gestão há pelo menos sete anos. Acerca da formação continuada, o objetivo era quantificar a participação das professoras entrevistadas em cursos de formação continuada e por quais meios acontecia esse acesso, por conta própria ou por oferta municipal. Os dados encontrados, mostram que 60% das entrevistadas em cargos de gestão, participam de cursos de formação continuada por iniciativa própria e também por oferta municipal. 30% participam de cursos ofertados pelo município e uma delas escolheu não responder a este questionamento.

2.2.1.2. Professores que atuam com crianças com deficiência nos CMEIs e Escolas

Utilizando-se o questionário 3, foram entrevistados dois professores por CMEI ou Escola, num total de dezoito pessoas entrevistadas, homens e mulheres, cujas idades variavam entre 19 a 55 anos. Foram utilizadas letras em ordem alfabética para organizar o quadro a seguir (ex.: Professor A, Professor B etc.).

Quadro 8: Dados de identificação e formação dos professores que atuam em sala de aula com crianças com deficiência nos CMEIs ou Escolas

Identificação	Idade	Formação/Modalidade*	Pós-Graduação	Tempo na função	Tempo de atuação no município	Participação em Cursos de Formação Continuada
Professor A	19 anos	Magistério –	–	3 anos	3 anos	Sim – Organizados pelo município
Professor B	22 anos	Magistério	–	4 anos	1 ano e meio	Sim – Organizados pelo município
Professor C	28 anos	Pedagogia – presencial	- Docência e Gestão Escolar - Dinâmicas e Técnicas de Ensino	7 anos	7 anos	Sim – Organizados pelo município
Professor D	29 anos	Pedagogia – presencial	- Educação Infantil e Anos Iniciais	3 anos	3 anos	Sim – Por conta própria e Organizados pelo município
Professor E	31 anos	Pedagogia – presencial	- Ludopedagogia e Educação Infantil	7 anos	7 anos	Sim – Organizados pelo município
Professor F	35 anos	Pedagogia – à distância	- Arte e Música	10 anos	7 anos	Sim – Por conta própria e Organizados pelo município
Professor G	35 anos	Pedagogia – à distância	- Neuropedagogia	10 anos	7 anos	Sim – Organizados pelo município
Professor H	36 anos	Pedagogia – presencial	- Arte e Musicalização	9 anos	7 anos	Sim – Por conta própria e Organizados pelo município
Professor I	36 anos	Pedagogia – à distância	- Educação Especial - Gestão Escolar	7 anos	7 anos	Sim – Por conta própria e Organizados pelo município
Professor J	37 anos	Pedagogia – presencial	- Gestão e Administração Escolar	4 anos	1 ano	Sim – Organizados pelo município
Professor K	40 anos	Pedagogia – presencial	- Educação Especial	3 anos e 6 meses	3 anos e 6 meses	Sim – Organizados pelo município
Professor L	41 anos	Pedagogia – semipresencial	- Educação Especial	8 anos	8 anos	Sim – Por conta própria e Organizados pelo município

Professor M	43 anos	Pedagogia – presencial	- Gestão Escolar	23 anos	4 anos	Sim – Por conta própria e Organizados pelo município
Professor N	43 anos	Pedagogia – à distância	- Neuropedagogia	5 anos	5 anos	Sim – Organizados pelo município
Professor O	46 anos	Pedagogia – semipresencial	- Neuropedagogia	11 anos	11 anos	Sim – Organizados pelo município
Professor P	50 anos	Pedagogia – semipresencial	- Gestão e Direito Escolar	20 anos	15 anos –	Sim – Por conta própria e Organizados pelo município
Professor Q	52 anos	Pedagogia – semipresencial	- Educação Especial	25 anos	25 anos	Sim – Organizados pelo município
Professor R	55 anos	Pedagogia - presencial	- Educação Especial	5 anos	5 anos	Sim – Organizados pelo município

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

*Modalidade se refere à forma como a graduação foi cursada, podendo ser presencial, à distância ou semipresencial.

Em relação à formação dos professores entrevistados, 44,4% possuem formação em Pedagogia na modalidade presencial, 22,2% são formados de modo semipresencial, 22,2% na modalidade EaD e 11,2% não possuem formação em nível superior, mas apenas no Ensino Médio, por meio do curso de Magistério¹³. Em relação à formação em pós-graduação *lato sensu*, 88,9% dos professores entrevistados têm ao menos uma pós-graduação concluída. Nenhum dos professores possui pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado ou doutorado na área da Educação. Acerca da formação continuada, 61,1% dos professores entrevistados que atuam em sala de aula, participam somente de Cursos de Formação Continuada ofertados pelo município, ao passo que 38,9% além dos Cursos de Formação Continuada municipais, participam de outros cursos de formação continuada buscados por conta própria.

2.2.2. Os locais pesquisados

A pesquisa de campo abrangeu nove locais, que foram denominados como instituições escolares e que se caracterizam em dois tipos: a) aquelas que atendem exclusivamente a Educação Infantil – os CMEIs, lembrando que alguns deles atendem apenas crianças de zero a três anos e outros atendem as de zero a cinco anos; b) algumas escolas dos anos iniciais do EF-I (seis a quatorze anos) que também atendem a Educação Infantil de zero a cinco anos, lembrando que, nessas escolas, o atendimento das crianças do EF-I e o das crianças de zero a cinco anos se dá em espaços separados, em diferentes blocos da escola.

Os dados do quadro a seguir sistematizam as informações obtidas nas entrevistas com as professoras em cargos de gestão nos CMEIs e escolas selecionadas. Devido a rotatividade dos alunos, que ocorre por motivo de transferência e pela não obrigatoriedade de matrícula na faixa etária de zero a três anos, os números apresentados estão sujeitos a constantes atualizações. Por isso, os dados da amostra analisada retratam o momento da realização das entrevistas no último trimestre de 2023. Os números de matrículas apresentados são de turmas

¹³ Alguns professores da pesquisa nominaram o Curso como “Magistério”, embora oficialmente sua denominação seja “Formação de Docentes”.

que têm atendimento escolar em período integral e aquelas cujo atendimento ocorre em apenas um turno (denominadas parciais), somadas.

Quadro 9: Dados de matrícula de crianças de zero a três anos nos CMEIs ou Escolas*

CMEI ou Escola	Número de matrículas	Número de matrículas de crianças com deficiência	Deficiência
CMEI ou Escola 1	70	6	TEA** (6 alunos)
CMEI ou Escola 2	76	1	TEA (1 aluno)
CMEI ou Escola 3	140	13	TEA (12 alunos) Deficiência física (1 aluno)
CMEI ou Escola 4	44	1	TEA (1 aluno)
CMEI ou Escola 5	32	2	TEA (1 aluno) Deficiência múltipla*** (1 aluno)
CMEI ou Escola 6	Não respondeu	7	TEA (7 alunos)
CMEI ou Escola 7	Não respondeu	1	TEA (1 aluno)
CMEI ou Escola 8	132	6	TEA (6 alunos)
CMEI ou Escola 9	68	2	TEA (2 alunos)

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

*Escolas de EF-I que também atendem crianças de zero a três anos

**Transtorno do Espectro Autista.

***Esse aluno apresenta Deficiência Intelectual e Física.

As nove instituições escolares (CMEIs e Escolas) que fizeram parte da pesquisa de campo, possuem no total 39 crianças com deficiência de zero a três anos matriculadas, com três deficiências diferentes encontradas, sendo a predominante, o TEA. De acordo com os dados fornecidos pela entrevista da Gestora 1, no último trimestre do ano de 2023, o município possuía 1.859 alunos matriculados de zero a três anos; destes, 74 alunos apresentavam alguma deficiência e estavam matriculados em 18 CMEIs ou Escolas.

Nesse sentido, a amostragem da pesquisa de campo abrangeu metade (50%) dos CMEIs ou Escolas que possuíam matrículas de crianças com deficiência de zero a três anos e 53% do total de crianças com deficiência matriculadas na referida faixa etária.

3. A PREMÊNcia DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*O pé da criança ainda não sabe que é pé,
e quer ser borboleta ou maçã.*

(Pablo Neruda).

Esta seção tem como objetivo abordar a necessidade e a premência de se realizar a Educação Inclusiva na Educação Infantil discutindo conceitos e aspectos históricos relativos a essa temática, conduzindo essa discussão no contexto da sociedade atual, capitalista, excludente, dividida em classes sociais e que se caracteriza pela exploração de uma classe por outra.

O conceito de Educação Inclusiva ou inclusão escolar, aparece no Brasil no final do século XX, fruto de discussões internacionais e lutas por igualdade e equidade (Cerezuela; Mori; Shimazaki, 2021). Compreendemos que a Educação Inclusiva deve ter como objetivo atender, nas escolas, todos os alunos de forma conjunta, de maneira que “[...] eles recebam uma educação de qualidade, isto é, que tenham acesso ao conhecimento escolar” (Cerezuela; Mori; Shimazaki, 2021, p. 17) para que, assim, possam se desenvolver em suas máximas potencialidades.

Aborda, também, a história da infância e a constituição da Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica, no que tange especificamente à faixa etária de zero a três anos, de modo a demonstrar os estigmas que o atendimento educacional de crianças dessa faixa etária carrega desde o seu surgimento. Discute, ainda, a luta pelo direito à Educação Infantil e os impactos da educação nesse nível de ensino na etapa creche (zero a três anos), exclusivamente em turno parcial (meio período escolar) no município de Umuarama-Pr, os condicionantes sociais imbricados nessa oferta em turno parcial e a possibilidade de oferta desse atendimento escolar em turno integral.

A Educação Infantil foi reconhecida como parte integrante da Educação Básica a partir da Constituição Federal de 1988 e, a partir de 1996 foi considerada pela LDB nº 9.394/96, como o primeiro nível de ensino que compõe a Educação Básica e tem como objetivo assegurar o desenvolvimento integral dos alunos. A Educação Infantil é subdivida em duas etapas, compreendidas como etapa creche, com atendimento de crianças de zero a três anos de idade e como etapa pré-escola para crianças de quatro e cinco anos de idade (Brasil, 1996).

De acordo com a Lei nº 12.796/2013 que alterou a LDB nº 9394/96, a educação básica se torna “[...] obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” (Brasil, 2013); nesse sentido, a Educação Infantil na etapa pré-escola é obrigatória, ao passo que a matrícula na etapa creche ainda é facultativa. Constatamos, então, que houve um retrocesso na educação brasileira das crianças pequenas quando – é importante lembrar – em 2018, os parlamentares do Senado Federal, que compõem o Congresso Nacional, ao elaborar a lei nº. 13.632/18 introduziram um “jabuti”¹⁴, excluindo da LDB nº 9.394/96, o dispositivo que afirmava que a modalidade Educação Especial tinha início na idade de zero a seis anos. Esse detalhe, que parece a princípio irrisório, já foi mencionado por Parada (2021), ao afirmar

[...] ser bastante preocupante pelo fato de que alguns dos gestores públicos (prefeitos) dos milhares de municípios brasileiros podem ignorar sua obrigação de oferecer educação especializada – por meio de Atendimento Educacional Especializado (AEE) – às crianças com deficiência da faixa etária de 0 a três anos (p. 82).

Ou seja, na redação do Artigo 58, §3º do texto original da LDB nº 9394/96, afirmava-se que “A oferta de educação especial, **dever constitucional do Estado**, tem início **na faixa etária de zero a seis anos**, durante a educação infantil” (Brasil, 1996, grifos nossos). Mas, com a Lei nº 13.632/18 (Brasil, 2018), publicada em março de 2018, a modificação¹⁵ consistiu em retirar que a oferta da Educação Especial é “dever constitucional do Estado” e que essa modalidade de ensino deveria ter início “na faixa etária de zero a seis anos”. Em 2021 Parada já afirmava:

¹⁴ “Nos últimos tempos, o Congresso Nacional virou um criadouro de jabutis. Os jabutis do Legislativo não têm relação alguma com o simpático animal, parente próximo da tartaruga. São emendas parlamentares que **modificam projetos de lei em discussão** provenientes de lugar incerto e não sabido. Da mesma forma que o verdadeiro jabuti não sobe em árvore, **uma emenda não surge do nada. Alguém a colocou ali, visando atender a interesses nem sempre transparentes**” (Bercovici, 2021 apud Parada, 2021, s. p, grifos nossos).

¹⁵ A explicação de como ocorreu essa modificação do contido no original do Art. 58 com a nova redação dada pela lei nº 13.632/18 é realizada por Parada (2021): “No comparativo entre o texto proposto pela Comissão do Senado, através do seu Relator Cristóvam Buarque e a redação final aprovada em Plenário conforme o Parecer nº 5, de 2018 – PLEN/SF, o § 3º, do artigo 58, observa-se outra redação, que é a que consta na Lei nº 13.632/2018. O que teria acontecido no intervalo entre o texto apresentado pelo relator (Cristóvão Buarque) e a redação final? Nota-se que é na reunião da Plenária do Senado Federal, que são retirados os dois pontos relevantes da antiga redação do §3º, do Artigo 58, da LDB, que são: o dever constitucional do Estado na oferta da Educação Especial e a especificação da idade, de zero a seis anos da Educação Infantil”. Então, Parada questiona: “[...] como pode na reunião da Plenária do Senado Federal esses dois pontos tão importantes para a Educação Especial brasileira serem retirados da LDB nº 9394/96? Parece haver um desmonte da Educação Especial em curso nos poderes executivo e legislativo brasileiro”.

“Ressalta-se que o período de 0 a três anos, denominado período de Estimulação Precoce ou Essencial, é determinante para o processo de desenvolvimento de todas as crianças, especialmente das que apresentam deficiências” (p. 80).

Assim, concluímos que essas modificações na atual LDB nº 9394/1996, representam um retrocesso para a educação das crianças com deficiência pequenas e reiteramos a pergunta de Parada (2021): “[...] como o legislador do senado brasileiro permitiu a introdução desses dois “jabutis”¹⁶ na LDB nº 9394/96, se eles poderiam ser tão prejudiciais à educação das pessoas com deficiência/NEE?” (p. 83).

Ainda nesta seção, discorreremos sobre as deficiências encontradas na faixa etária de zero a três anos nas Escolas e CMEIs pesquisados, fazendo um estudo bibliográfico acerca da deficiência prevalente (TEA), encontrada na pesquisa de campo. A faixa etária da etapa Creche da Educação Infantil é um momento de intenso aprendizado e desenvolvimento humano, sendo imprescindível a participação de todas as crianças no espaço escolar, para que tenham acesso às mediações, tanto dos conteúdos escolares como dos professores e dos demais alunos e, assim, possam se apropriar da humanidade produzida historicamente.

3.1. ASPECTOS HISTÓRICOS DO SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNDO E NO BRASIL

O conceito de infância nem sempre foi definido tal qual o conhecemos contemporaneamente, pois

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (Ariès, 2011, p. 28).

Compreender que não havia holofotes na infância e em suas particularidades, não significa dizer que as crianças eram renegadas ou desprezadas, mas sim que o

¹⁶ “Jabuti” 1 - A exclusão da expressão “dever constitucional do Estado” referindo-se à modalidade Educação Especial. “Jabuti” 2 - A exclusão da expressão “na faixa etária de 0 a 3 anos” referindo-se ao fato de que a Educação Infantil para as crianças com deficiência deve(ria) começar logo após o nascimento.

sentimento de infância e o entendimento sobre esta faixa etária como algo próprio e divergente dos adultos, não havia se constituído.

De acordo com Ariès (2011), até o século XII a infância não se mostra retratada pela arte e “É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (Ariès, 2011, p. 17), visto que as crianças quando retratadas na arte, estavam vestidas como adultos em miniatura e frequentando os mesmos lugares que os adultos na sociedade.

No que concerne à educação das crianças na história, poucos registros existem na era medieval sobre a idade dos alunos, no entanto, se reconhece a evolução da escola ligada à evolução da especificidade da infância, no sentido de que, no início não havia preocupação com a mistura de idade no âmbito escolar; algo que com o passar dos anos foi se alterando (Ariès, 2011) até chegar ao que contemporaneamente conhecemos, com as divisões dos alunos por seriação e idade. Em relação à educação das crianças menores, Ariès (2011) destaca que a entrada na escola foi adiada no decorrer do tempo histórico, admitindo-se o período denominado infância até por volta dos dez anos de idade, sendo que o sentimento que justificava esse adiamento estava atrelado à incapacidade dos pequenos.

O surgimento da Educação Infantil merece destaque, visto que “[...] esta etapa educacional tem na sua origem diferenças marcantes em relação aos demais níveis de ensino” (Stemmer, 2012, p. 6), uma vez que esteve historicamente atrelada ao caráter assistencial e custodial dessas crianças, propiciando “[...] espaços para que as famílias trabalhadoras pudessem deixar seus filhos supostamente protegidos e cuidados em suas necessidades fundamentais, biológicas, psicológicas e sociais, liberando pais e mães para o trabalho” (Lombardi, 2020, p. 8). Esses espaços eram considerados socialmente seguros, mantendo as crianças em segurança para que a mão de obra necessária para o capitalismo estivesse à disposição.

Dessa forma, o florescimento da Educação Infantil esteve voltado ao atendimento dos filhos da classe trabalhadora, pois essas classes populares necessitavam do trabalho feminino para sua subsistência e tendo isso como premissa, um perfil profissional tido como adequado foi traçado para os professores da Educação Infantil, visando a atender as crianças, nessa faixa etária. Assim, foi o contexto social e produtivo da época, que

[...] levou ao surgimento de uma atenção específica às crianças provenientes dessa camada social, como atividade assistencialista, seguindo ainda os mesmos padrões que prescreviam a moralidade cristã como princípio da formação humana e a vocação feminina como base para o atendimento educacional da criança pequena (Souza, 2022, p.178).

Não distante disso, a visão do profissional que atende a etapa creche da Educação Infantil, ainda na contemporaneidade, dentro do senso comum figura o estereótipo consolidado da mulher passiva que cuida da criança, atrelado a um viés de continuidade dos laços familiares. Não por acaso, o Censo Escolar de 2023, traz que dentre os docentes que atuam no Brasil na etapa de zero a três anos de idade, pouco mais de 97% deles são do sexo feminino, fato que tem sido notadamente prevalente nas escolas de Educação Infantil do país todo (INEP, 2023).

Esse entrelaçamento da função feminina e familiar desejada, mesmo que de forma velada pela sociedade quando falamos em professores da Educação Infantil, é perceptível na dualidade dos âmbitos escolar e doméstico, de forma que ainda hoje, na “[...] educação infantil, predomina a utilização de termos como ‘professorinha’ ou ‘tia’, que configuram uma caracterização pouco definida da profissional, oscilando entre o papel doméstico de mulher/mãe e o trabalho de educar” (Arse, 2001, p. 173).

Esse tipo de discurso parece refletir a compreensão de que há uma espécie de meio termo entre a escola e a família, descaracterizando o papel da professora de Educação Infantil pela consequente proximidade da sua função com o âmbito familiar e privado, no entanto sem exercer de fato a função maternal, dado que não é biologicamente responsável pelos seus alunos (Arse, 2001). No entanto, estende-se e perpetua-se o estereótipo de que o perfil docente para a Educação Infantil seja o feminino e para, além disso, dissociado da função professoral de ensinar.

Dessa forma, compreendemos que a Educação Infantil carrega consigo marcas de desvalorização profissional e educacional, decorrentes do contexto social no qual emergiu: a necessidade da educação de crianças pequenas filhas da classe trabalhadora. Nesse contexto, de acordo com Pasqualini e Lazaretti (2022) “[...] descaracterizar o espaço da educação infantil como escola e o professor como profissional que ensina não contribui, [...] para solidificar a especificidade que, hoje, se reconhece e se defende como necessária para esse segmento educacional” (p.

28). Distante disso, essas marcas estigmatizam e esvaziam o papel desta etapa da Educação Básica.

3.1.1. Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica para fundamentar o trabalho pedagógico do professor

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) “Consiste numa concepção de educação, ou se quiser, numa teoria pedagógica que envolve a totalidade do processo de ensino e aprendizagem e considera as múltiplas determinações” (Orso, 2021, p. 293). São essas múltiplas determinações dos fenômenos e dos acontecimentos que condicionam o contexto sociocultural no qual estamos inseridos, fornecendo subsídios para um trabalho pedagógico docente fundamentado, que considera a realidade social, tendo em vista que, “[...] essa pedagogia é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural” (Saviani, 2021a, p. 29).

Reiteramos, dessa forma, que se atrela a teoria de desenvolvimento humano que embasa este trabalho – a THC à PHC, por se considerar como premissas, as múltiplas determinações que condicionam o contexto sociocultural no qual estamos inseridos, bem como o necessário resgate da função social da escola que é a socialização dos conteúdos historicamente produzidos e acumulados. Acerca da PHC, é importante destacar que esta,

[...] estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (Saviani, 2021c, p. 55-56).

Dessa forma, a PHC preconiza um ensino e aprendizagem que proporcionem a todos os estudantes o desenvolvimento máximo de suas potencialidades, superando por incorporação outros métodos de ensino, de modo a formar um novo

método que considere a totalidade dos processos pedagógicos em defesa do ensino e aprendizagem dos conteúdos científicos mais avançados produzidos pela humanidade.

Segundo Pasqualini (2020) “[...] o desenvolvimento infantil é concebido, na teoria histórico-cultural, como um fenômeno histórico e dialético, que não é determinado por leis naturais universais” (p. 74) e que depende para sua efetivação, tanto da mediação do professor, dos signos e dos instrumentos, como da apropriação, pela criança, dos conteúdos historicamente constituídos e acumulados. Nesse sentido, não é suficiente apenas a conformação biológica da criança para que possa aprender, se desenvolver, tornar-se humana.

A faixa etária de zero a três anos é um momento de ímpar capacidade de aprendizagem e desenvolvimento da espécie humana, sendo que o início da vida do bebê é o momento das primeiras interações, mediações e apropriações humanas. A Educação Infantil está situada “[...] para garantir o acesso, desde os bebês, a uma educação **escolar** pública, gratuita e de qualidade referenciada nas máximas elaborações da cultura humana em uma perspectiva de formação humano-genérica” (Pasqualini; Lazaretti, 2022, p. 72, grifos das autoras), com vistas ao desenvolvimento omnilateral dos sujeitos desde a mais tenra idade.

De acordo com Duarte (2013), a partir do nascimento o desenvolvimento humano se realiza por meio de desdobramentos históricos, ou seja, de ações humanas anteriores; cada nova geração tem todo um aparato histórico disponível acumulado pela humanidade para apropriar-se das objetivações de determinado momento histórico. Sendo este um processo de introdução dos sujeitos na ininterrupta história das gerações.

Dessa forma, faz-se necessária uma oposição às marcas do surgimento de uma Educação Infantil modelada a partir da desvinculação do caráter escolar de ensino e aprendizado, bem como da função do professor nesse processo. Características que nos remetem a concepções pedagógicas homogêneas e reafirmadas por inúmeros documentos norteadores embasados no conceito “aprender a aprender”, assim explicado por Duarte (2011):

[...] o núcleo definidor do lema ‘aprender a aprender’ reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser

transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar (Duarte, 2011, p. 9).

Buscando romper com esses fundamentos do lema “aprender a aprender”, com vistas a enfatizar o caráter educacional e intencional para o desenvolvimento humano em uma perspectiva histórico social, fundada na THC, reiteramos que este estudo embasa-se, também, na PHC, visto que “[...] tanto a psicologia histórico-cultural quanto a pedagogia histórico-crítica apontam para a propriedade do ensino calcado em conceitos científicos desde a educação infantil” (Martins, 2016, p. 24), propiciando a apropriação dos conteúdos historicamente acumulados, o que é de direito de todas às crianças.

Dessa forma, entendemos, com Saviani (2021b) que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (p. 13), sendo a função da escola fornecer os meios para a apropriação dessa humanidade. A respeito desse ensino e aprendizado, é necessário evidenciar que advogar acerca da função social da escola pautada no ensino e aprendizado de conteúdos científicos na Educação Infantil,

[...] não se confunde com a antecipação indevida de conteúdos e metodologias do Ensino Fundamental, nem corresponde a práticas mecânicas, disciplinadoras e esvaziadas de sentido para a criança, mas pressupõe um trabalho profissional [...] sistemático e organizado de modo consciente em busca da concretização de uma intencionalidade pedagógica determinada (Pasqualini; Lazaretti, 2022, p. 30–31).

Nesse sentido, a Educação Infantil tem conteúdo próprio voltado à faixa etária que atende, e é organizada a partir de um trabalho docente pautado nos conteúdos teóricos para um trabalho pedagógico intencional e sistematizado que vise ao desenvolvimento dos alunos em suas máximas potencialidades.

3.1.2. A luta pelo direito à educação na Educação Infantil para TODAS as crianças

Neste estudo o recorte de pesquisa abrange a faixa etária de zero a três anos, cuja matrícula é, ainda, de caráter não obrigatório. Na etapa creche da Educação Infantil no município de Umuarama, a matrícula na escola acontece

mediante cadastro no Programa Fila Única que, como já mencionado, estabelece critérios de seleção para ingresso na rede municipal de educação. As turmas vêm sendo ofertadas desde o ano letivo de 2023 em período parcial desde o berçário, visando a zerar a fila para ingresso nessa etapa da Educação Infantil.

Acerca dos horários de atendimento, no entanto, a LDB reconhece, no art. 30, o funcionamento das instituições de Educação Infantil em turnos parciais (mínimo de 4 horas) e em turnos integrais (mínimo de 7 horas), não determinando essas jornadas de acordo com a faixa etária, nem critérios prioritários para a matrícula de crianças com deficiência, o que hoje, parece ser uma lacuna importante na lei.

Embora esteja preceituada na LDB a oferta de vagas parciais com carga horária mínima de quatro horas diárias (Brasil, 1996) e o município de Umuarama esteja amparado legalmente, visto que a oferta de vagas em turno integral é facultativa, há mais condicionantes históricos e sociais, que precisam ser analisados quando pensamos em uma Educação Infantil na etapa de zero a três anos, com vagas exclusivas em turno parcial.

Nesse sentido, considerando que “[...] as crianças assistidas em creches representam um grupo com exposições de risco à saúde coligado à condição socioeconômica” (Pedraza, 2016, p. 201), a gravidade de os municípios oferecerem vagas apenas em tempo parcial é maior, por se tratar de crianças de até três anos de idade, em pleno desenvolvimento de sua autonomia e de suas funções psíquicas superiores (FPS), o que poderá comprometer de forma irreversível, sua segurança educacional, alimentar, cognitiva e emocional, principalmente daquelas que apresentam deficiência.

Já o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2014 a 2025¹⁷, traz em sua meta 1.1.7 a necessidade de “[...] estimular o acesso à educação infantil **em tempo integral**, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos”, (Brasil, 2014, grifos nossos). Dessa forma, o município de Umuarama que possuía um atendimento ampliado de forma integral aos alunos da etapa Creche, a partir de 2023 retrocedeu nesse direito e diminuiu a oferta desse atendimento, ofertando somente vagas em turno parcial. Segundo reportagem de um jornal local (Mello,

¹⁷ O PNE foi prorrogado pela Lei 14.934/2024, passando a ter validade até dezembro de 2025.

2023¹⁸), em 2023 eram 582 crianças ingressantes na Educação Infantil Municipal na etapa Creche, o que nos leva a questionar: quantas seriam as crianças com deficiência nesse universo de 582 crianças que ingressaram na Educação Infantil de Umuarama?

O acesso à Educação Infantil na etapa Creche, se consolida como ponto de análise, ao nos atentarmos que

[...] o não acesso a creches [...] atinge de forma heterogênea a população, sendo influenciado pelo estrato de renda da família. Conforme a PNAD¹⁹ de 2015, a frequência à creche para as crianças cujas famílias encontravam-se no primeiro décimo de renda foi de 15%, enquanto no último décimo correspondeu a 42% (Passos; Machado, 2021, p. 8).

Evidenciamos assim, que os 10% brasileiros mais pobres concentram 15% de crianças com acesso à Educação Infantil na etapa creche, ao passo que os 10% brasileiros mais ricos tem 42% de taxa de matrícula nesta etapa de ensino, o que dá uma diferença percentual de 32% de acesso à primeira etapa de educação básica tendo como referência apenas o quesito renda.

Ainda acerca do contexto de renda, o acesso à etapa creche é evidenciado também pelo material produzido pelo Governo Federal, que define “[...] enquanto 53% das crianças de até três anos da faixa de renda dos 25% mais ricos frequentam centros de educação infantil, no quartil mais baixo, dos 25% mais pobres, apenas 26% das crianças de 0 a 3 anos frequentam essa etapa de ensino” (Brasil, s.d., p. 14). Assim, ao passo que os mais ricos têm mais da metade das crianças matriculadas na etapa creche, as pertencentes ao quartil mais pobres são menos da metade desse percentual de 53% frequentando as creches.

Com efeito, “[...] o acesso à creche é uma realidade apenas para parte das crianças de até 3 anos de idade [...] as jornadas escolares são bastante limitadas, [...] deixando a cargo das famílias a responsabilidade pelo cuidado no contraturno” (Brasil, 2024a, p. 61), o que, em uma sociedade capitalista, se configura como um problema ainda mais acentuado nas classes mais pobres da população, as quais,

¹⁸Para maiores informações conferir a reportagem disponível no site: <https://obemdito.com.br/noticia/129202/com-atendimento-parcial-de-582-criancas-de-0-a-3-anos-umuarama-zera-fila-de-espera-de-2022-nos-cmeis>. Acesso em: 06 mar. 2023.

¹⁹ A sigla PNAD faz referência à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

além de não conseguirem uma vaga de tempo integral, não possuem subsídios financeiros para custear, em escolas privadas, esse atendimento.

Fica evidente que o fator renda influi no acesso à etapa creche, porque independentemente da oferta de vagas em instituições públicas, o acesso acontece, pois a renda familiar facilita a contratação desse serviço por meios privados, diferentemente das famílias mais pobres que dependem exclusivamente da iniciativa pública para conseguirem essa matrícula.

O fator renda no acesso à primeira etapa do primeiro nível da Educação Básica, se acentua de maneira absolutamente negativa, quando, verificamos que “[...] a pobreza na primeira infância impacta diretamente o desenvolvimento infantil, ela impõe níveis diversos de privações materiais, de acesso a direitos, a políticas públicas e a experiências que juntas influenciam o crescimento” (Brasil, s.d., p. 6).

Ao refletirmos sobre a desigualdade social do Brasil e a falta de acesso a serviços básicos como saúde, educação e alimentação que a pobreza acarreta com consequências nefastas na formação das crianças pobres, temos o entendimento de que é absolutamente necessário o atendimento dessas crianças na primeira etapa da Educação Infantil.

A defesa por uma Educação Infantil na etapa de zero a três anos para as crianças com ou sem deficiência em tempo integral, se faz importante, visto que,

Há uma preocupação real com as crianças nessa idade por sua susceptibilidade a diferentes fatores que podem interferir no desenvolvimento, tanto em nível biológico como social. Observa-se que a preocupação com as crianças em risco social ou vulneráveis socialmente tem crescido e que, sob esse aspecto, a creche tem sido considerada importante dispositivo para prevenção de riscos e promoção da qualidade de vida (Vitta; Silva; Zaniolo, 2016, p.11).

A matrícula das crianças de zero a três anos na etapa creche, tem condicionantes sociais importantes, como o fator renda, a privação de acesso a materiais e conteúdos, as longas jornadas impostas pela sociedade capitalista aos familiares, a precarização cada vez maior do trabalho dos professores com salários aviltados e formação altamente precarizada, mas é imprescindível problematizar que além da matrícula, é necessário compromisso com uma educação de qualidade, visto que “[...] as reflexões sobre a ampliação do tempo como possibilidade educacional na educação infantil ainda são escassas” (Maurício, 2015, p. 91).

Ilustra de forma contundente toda essa situação, o fato de que, neste momento histórico as políticas educacionais brasileiras vêm enfrentando um franco retrocesso capitaneado principalmente pelo poder legislativo com tentativas de, por exemplo, diminuir os recursos do Fundo de Manutenção da Educação Básica – FUNDEB, com a Proposta de Emenda à Constituição - PEC 54/2024 que traz medidas para diminuir as despesas obrigatórias do governo.

O risco tem se dado porque na Câmara de Deputados a PEC previu algumas medidas francamente catastróficas para a educação brasileira conforme pode ser verificado a seguir pela fala²⁰ em plenário de uma senadora, no Senado Federal – casa legislativa em que, naquele momento, a PEC estava sendo votada.

“Tratava-se de um grave equívoco: nós íamos deixar de pagar professor, de abrir vaga em creches, de pagar o funcionamento da escola para permitir o pagamento com alimentação. Os recursos de alimentação já têm fonte definida na Constituição”, acrescentou. (aspas do jornal).

Assim, depois da intervenção dessa senadora durante a votação da PEC, os senadores acataram seu pedido e o trecho acrescentado pelos deputados federais ainda na Câmara dos Deputados, foi derrubado, tendo em vista o quão era absolutamente nocivo à educação do país. Esquecia-se, o poder legislativo brasileiro o quanto estava desconsiderando e comprometendo o futuro de nossas crianças – e, por consequência, o futuro do país. Parecia não terem consciência, esses parlamentares, que uma educação de qualidade, realizada por professores bem formados e com salários e condições de trabalho dignas, são fundamentais para o desenvolvimento de todas as crianças, de todas as faixas etárias e de todos os estratos sociais, tendo em vista que o acesso aos conteúdos científicos historicamente acumulados, pode garantir seu desenvolvimento *omnilateral* e esse desenvolvimento das crianças brasileiras poderá determinar o seu futuro e o futuro do próprio país.

Segundo Manacorda (2007), o conceito omnilateralidade, que vai no caminho inverso da unilateralidade, pressupõe o ser humano integral, completo, com uma formação que não se dê de modo fragmentado como a que vem ocorrendo na

²⁰ “Após articulação de Dorinha, Senado rejeita mudanças da Câmara e preserva recursos do Fundeb”. Disponível em: <https://redejovemnews.com.br/2024/12/20/apos-articulacao-de-dorinha-senado-rejeita-mudancas-da-camara-e-preserva-recursos-do-fundeb/>. Acesso em 22 dez. 2024.

educação brasileira, cada vez mais à mercê do sistema capitalista. Na verdade, a formação unilateral deve ser o fim da educação da criança pois,

Se as circunstâncias em que este indivíduo evoluiu só lhe permitem um desenvolvimento unilateral, de uma qualidade em detrimento de outras, se estas circunstâncias apenas lhe fornecem os elementos materiais e o tempo propício ao desenvolvimento desta única qualidade, este indivíduo só conseguirá alcançar um desenvolvimento unilateral e mutilado (Marx, Engels, 2011, p. 43).

Esse conceito “unilateral” utilizado por Marx, desta forma, caracteriza a educação unilateral, mutilada, fragmentada, aquela que desenvolve parcialmente os indivíduos. A partir dessa contextualização e dos pressupostos da THC e da PHC, salientamos a importância dos conteúdos sistematizados, científicos e historicamente acumulados para o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões, tendo em vista que “[...] a unilateralidade é considerada objetivamente como o fim da educação” (Manacorda, 2007, p. 77).

Nesse sentido, é imprescindível considerar as múltiplas determinações sociais dos fenômenos e acontecimentos, compreender a influência da sociedade capitalista que gera pobreza e que influencia de forma negativa, no acesso das crianças mais pobres da sociedade aos conhecimentos históricos e culturais da humanidade. Não se pode mais admitir um descompromisso cada vez maior com a escola e com sua função de socialização dos conteúdos, dessa tendência cada vez mais crescente no país em secundarizá-la “[...] esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista” (Saviani, 2021b, p. 85).

Conhecer e considerar essas diferentes determinações da sociedade capitalista no processo de desenvolvimento humano das crianças pobres, tem o intuito de desvelar que, mais do que a presença física das crianças de zero a três anos nas escolas, essa etapa da Educação Infantil precisa estar vinculada a uma formação docente instrumentalizada e fundamentada teoricamente, com vistas à superação do esvaziamento do trabalho pedagógico do professor.

3. 2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITO E ASPECTOS HISTÓRICOS

Ainda se faz necessário falar sobre a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade e na escola, pois durante a história da humanidade sempre ocorreu e continuou ocorrendo exclusão e segregação dessas pessoas, especialmente as pertencentes às classes sociais mais desfavorecidas. Nesse sentido, Klein e Silva (2012) explicam que,

Quando se afirma a deficiência de alguém, só se pode fazê-lo em relação a outro, ou seja, essas valorações só existem em relação a uma determinada referência, supostamente ideal. Se, no caso do tema em pauta, a referência é outro homem, supõe-se que haja um modelo 'ideal' de homem [...] Uma concepção 'biologicista', ao dar ênfase apenas às condições/disposições naturais e, portanto, ao tomar a condição do sujeito como dada e imutável [...] alimenta tanto posições depreciativas, das quais resultam as práticas preconceituosas, discriminatórias e segregacionistas (p. 24–25).

As autoras explicam que é como se o sujeito estivesse pré-definido e pré-determinado a partir da sua deficiência. Essa concepção “biologicista” desconsidera as diferentes e variadas determinações sociais às quais esse sujeito está submetido, em que há um tipo de sujeito eleito como modelo ideal, o que pode levar a comparações entre a diversidade de pessoas, podendo incorrer, muitas vezes, em práticas criminosas, preconceituosas e capacitistas.

O conceito de capacitismo foi utilizado, inicialmente, no Brasil pela antropóloga surda Anahí Guedes de Mello, que propõe utilizar o termo capacitismo como tradução do termo *ableism*, com vistas à demanda urgente para a visibilidade da opressão e exclusão da pessoa com deficiência (Mello, 2016); de acordo com essa autora, essa é uma categoria, que é “[...] materializada através de atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional” (Mello, 2016, p. 3.266), menosprezando pessoas em decorrência da sua deficiência.

Nesse sentido, segundo Diniz (2012), considera-se “deficiência” como

[...] um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente [...] os estudos sobre deficiência descortinaram uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente (p. 10).

Dessa forma, é possível considerar a concepção “biologicista” como insuficiente para compreender a historicidade contida no conceito de deficiência e

suas implicações sociais, visto que há todo um aparato social, bem como, também, diversas barreiras que são impostas às pessoas com deficiência e que influem no seu desenvolvimento. Nesse sentido, há que se ampliar a compreensão desse conceito em direção às determinações sociais que o condicionam e, certamente, às pessoas que o recebem como uma marca que passa a fazer parte de sua constituição identitária.

Assim, entendemos que a matrícula de crianças com deficiência na faixa etária de zero a três anos

[...] é um convite à reflexão sobre como, em contextos que devem ser inclusivos, o ‘defeito’ (a que se referia Vygotsky no princípio do século passado) pode impactar o desenvolvimento e sobre o papel da educação, particularmente da educação que prime pela inclusão de todas as crianças (Diniz, 2016, p. 108, grifos da autora).

A presença de crianças com deficiência na etapa creche, no primeiro nível da educação básica, pode levar à quebra de paradigmas e de expectativas acerca de um desenvolvimento e de uma aprendizagem padronizados e homogêneos. Leva a pensar em uma educação que considere as especificidades educacionais e de desenvolvimento de todos os estudantes.

Nesse sentido, “Ter as crianças na escola foi um avanço. Agora, a luta é mantê-las e ensiná-las, e provavelmente todas não vão aprender os mesmos conteúdos ao mesmo tempo” (Szymanski, 2012, p. 13), cabendo ao sistema, à escola e ao professor, implementarem as condições para que todas as crianças aprendam.

Contemporaneamente, o ideário de inclusão de pessoas com deficiência está em pauta na maior parte dos discursos midiáticos, nas redes sociais, em palanques eleitorais e nos mais diversificados locais. No entanto,

[...] ao analisarem-se as políticas de inclusão das pessoas com deficiência, seja no âmbito social ou, particularmente, a inclusão escolar, encontra-se o discurso considerado correto politicamente, todavia sem repercussão concreta na realidade dessas pessoas. Dificilmente, alguém tomará publicamente uma posição contrária a tal inclusão, mas as condições que se apresentam para que ela ocorra demonstram com clareza a sua negação (Tureck, 2021, p.13).

Nesse sentido, constatamos que embora exista todo um discurso a favor da inclusão educacional, a realidade das condições das pessoas com deficiência

encontradas nas escolas, nem sempre condiz com a prática discursiva socialmente difundida.

A dificuldade para a inclusão escolar inicia-se no aceite da matrícula, embora haja legislação que proíba a recusa da matrícula, sob pena de multa quem, conforme preceitua o inciso II do Art. 8º da Lei nº 7.853/89²¹ “[...] recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão da sua deficiência” (Brasil, 1989, n.p.).

No entanto, não faltam notícias que comprovam que essa prática ainda é realizada no Brasil, como é o caso de Campina Grande–PB onde uma escola foi condenada, em 2023, por jurisprudência do Estado da Paraíba, a pagar uma multa à família após a recusa da matrícula (Guedes, 2023²²). E um caso em Sorocaba–SP, também em 2023²³, em que uma criança com deficiência teve sua matrícula suspensa após frequentar a escola por dois dias.

Com efeito, podemos problematizar que a inclusão na sociedade contemporânea,

[...] baseada no discurso do ‘compromisso de todos’, vela a exclusão e a fragilidade do Estado em cumprir sua responsabilidade de bem-estar social e inclusão, bem como o modo de produção das relações sociais que explora os menos favorecidos e perpetua sua condição de submisso e excluído dos bens materiais e intelectuais (Cerezuela; Mori, 2021, p. 66).

A falta de investimento do Estado em políticas públicas para a inclusão social das pessoas com deficiência, de fato negligencia seu direito à participação efetiva na sociedade, violando seu direito de estar junto com todas as pessoas, em todos os âmbitos sociais. E o discurso contemporâneo que coloca como dever de todos a colaboração para que um ambiente inclusivo se concretize, muitas vezes se caracteriza como uma forma de transferência de responsabilidades para o âmbito individual, daquilo que deveria ser uma responsabilidade coletiva.

²¹Esta lei é de 1989, promulgada um ano depois da Constituição Federal de 1988, a denominada Constituição Cidadã e foi reformulada em 2015.

²²Para mais informações acessar: <https://www.tjpb.jus.br/noticia/escola-e-condenada-a-pagar-indenizacao-por-recusar-matricula-de-crianca-autista>. Acesso em: 21 jun 2024.

²³Para mais informações acessar: <https://g1.globo.com/sp/sorocaba-jundiai/noticia/2023/11/14/mae-alega-que-escola-particular-recusou-matricula-de-filha-com-autismo-apos-teste-de-dois-dias-so-querio-educacao-digna-para-ela.ghml>. Acesso em: 21 jun 2024.

A pesquisa do estado do conhecimento sobre a Educação Inclusiva na faixa etária de zero a três anos na perspectiva da THC, evidenciou uma carência de trabalhos sobre a Educação Infantil Inclusiva nessa etapa de ensino, consolidando o ideário de “[...] raridade que compõe a Educação Especial na creche, pois não é possível falar desse tema em termos gerais, de Brasil, mas, sim, relatar casos específicos que receberam o foco de um pesquisador” (Vitta *et al.*, 2018, p. 626), o que pode ser fruto da concepção assistencialista e não educacional do surgimento da Educação Infantil, que se arrasta até a contemporaneidade.

3. 3. EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA UMUARAMENSE

A matrícula nos CMEIs e em Escolas Municipais acontece por meio do cadastro Fila Única, que é um programa que organiza, a partir de critérios previamente estabelecidos, a prioridade de matrícula das crianças nos diferentes bairros onde residem. Não há critérios de prioridade para crianças com deficiência, as quais estão sujeitas aos mesmos critérios que as demais. A oferta de vagas ocorre em período de tempo parcial, quando as famílias escolhem o turno de estudo das crianças (manhã ou tarde), de acordo com a disponibilidade de vagas de cada CMEI ou Escola.

O referencial teórico que embasa a educação do município é a Teoria Histórico-Cultural. Orientações e sugestões de atividades denominadas “Sequência de Interações e Brincadeiras” são elaboradas por assessoras pedagógicas que exercem função de gestão na SME e são encaminhadas para os professores que atuam na rede, para utilização em seu trabalho pedagógico. Nessas Sequências de Interações e Brincadeiras as atividades são fundamentadas no referencial da THC, como podemos verificar nos excertos a seguir: “De acordo com a Teoria Histórico-Cultural o desenvolvimento socioemocional recebe influências do contexto histórico e cultural em que estamos inseridos” (Umuarama, 2024, p. 9); “Com base nos estudos da Teoria Histórico-Cultural **a família** é o primeiro ambiente de formação do psiquismo da criança, fazendo a mediação entre a criança e o mundo” (Umuarama, 2024, p. 17, grifos do documento).

No ano de 2024, um livro em forma de e-book foi lançado pela SME, intitulado “*Proposta Pedagógica Curricular da Rede Municipal de Ensino de Umuarama: pressupostos, conceitos e fundamentações*” que traz na trama de seus treze

capítulos os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) atrelados à THC em diferentes componentes curriculares, escritos por professoras que atuam na SME em cargos de gestão.

Este e-book foi disponibilizado aos professores que atuam na educação municipal, e está disponível no Portal Pedagógico do Município de Umuarama²⁴. Os treze capítulos abordam as diferentes etapas e níveis de ensino da educação municipal, bem como os diferentes eixos de conteúdos. Devido a importância desta publicação para a educação da Rede Municipal de Umuarama, utilizamos o e-book neste estudo, para as análises nas seções que versam sobre a Educação Infantil e a Educação Especial.

No que tange à Educação Infantil, este e-book cujo conteúdo constitui-se como norteador da prática da Rede Municipal de Educação, visa estabelecer “[...] à luz da Teoria Histórico-Cultural, relações com a BNCC, pontuando reflexões sobre as práticas pedagógicas que impulsionam o desenvolvimento das crianças da educação infantil” (Pereira *et al.*, 2024, p. 214). Este capítulo do e-book se inicia trazendo uma retrospectiva de legislações na área educativa, culminando na BNCC. Exemplifica o estabelecido por esta, os eixos temáticos e objetivos no que concerne à Educação Infantil.

Um dos capítulos traz como responsabilidade do professor a promoção de “[...] atividades com os diferentes modos de expressão, seja através da musicalidade, dança, representação teatral, apreciação de obras de arte, visitas aos museus, feiras e espaços artísticos e culturais” (Pereira *et al.*, 2024, p. 217) visando assegurar aos alunos o acesso ao patrimônio cultural e social.

E para que esse acesso aos conteúdos culturais, sociais seja efetivado, para que o aluno consiga, de fato, deles se apropriar, a atuação do professor “[...] precisa ser pensada, organizada, sistematizada a fim de concretizar a apropriação da cultura através de vivências que propiciem a aprendizagem e, consequentemente, o desenvolvimento da criança (Pereira *et al.*, 2024, p. 236), cabendo a esse professor, que é o adulto mais experiente culturalmente falando, criar esse espaço de mediação dos conhecimentos para que se promova essa aprendizagem.

Um dos capítulos do e-book visa a orientar os professores no trabalho pedagógico nos diferentes eixos preconizados pela BNCC, como por exemplo o

²⁴ O E-book pode ser acessado pelo Portal Pedagógico de Umuarama pelo link: <http://edu.umuarama.pr.gov.br/>.

eixo: O eu, o outro e o nós, no qual se sugere que neste campo de experiência caiba ao professor “[...] propiciar a interação entre as pessoas do ambiente educacional, a participação de autocuidado e de interdependência com o meio, oportunizar a convivência com outros grupos sociais e culturais” (Pereira *et al.*, 2024, p. 219) fornecendo às crianças a possibilidade de pertencimento a esse meio social devido à apropriação cultural desse meio.

A THC é mencionada nesse capítulo orientador, e os autores a utilizam com o intuito de refutar o ideário do

[...] desenvolvimento psicológico infantil como um processo meramente natural, caracterizado por fases ou estágios que se sucedem em uma ordem fixa e universal, ou seja, o aparato biológico não é suficiente, o desenvolvimento infantil está intimamente vinculado às condições objetivas da organização social, sendo necessário considerar as relações sociais e as condições históricas concretas das quais a criança faz parte” (Pereira *et al.*, 2024, p. 223).

Ressalta-se que essas condições nas quais essa criança está imersa, determinam seu desenvolvimento. Dimensionar e considerar esses condicionantes são imprescindíveis para que se concretize o ensino e o aprendizado. E o fato de que reflexões acerca do desenvolvimento psíquico na Educação Infantil como um processo social e cultural estarem contidas nesse e-book que visa a nortear do ponto de vista curricular a educação umuaramense, tem muito a contribuir na formação dos professores dessa rede de ensino.

A periodização do desenvolvimento humano é detalhada nesse capítulo do e-book, trazendo os princípios da THC no que se refere a essa periodização. É salientado também, que o entendimento da periodização nesta perspectiva teórica não é baseado em idades cronológicas fixas, dado que esse desenvolvimento depende das condições de vida e de acesso aos conhecimentos escolares. (Pereira *et al.*, 2024).

O capítulo do e-book que trata sobre aspectos históricos da Educação Especial, intitulado como “Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: um olhar sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” faz uma retomada acerca da história da Educação Especial no Brasil, e da história das legislações acerca dos direitos das pessoas com deficiência. Este capítulo cita de maneira breve a PHC, o que é uma novidade se compararmos às Sequências de Interações e Brincadeiras

analisadas neste estudo e ao capítulo que versa sobre a Educação Infantil e que abordava somente a THC.

O capítulo do e-book sobre a Educação Especial tem como pressuposto a promoção da Educação Inclusiva e compreende que a inclusão de alunos com deficiência no ensino comum “[...] exige refletir sobre a necessidade de ressignificar a ação pedagógica e formação docente, de modo a contemplar os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem presentes em sala de aula” (Baccarin; Freitas; Santos, 2024, p. 256) com vistas a uma atuação pedagógica embasada, consistente, que de fato promova a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças.

Nas orientações acerca do trabalho com a deficiência é destacado como primordial o uso de medidas auxiliares, que possam proporcionar mediações que tragam aprendizagem e desenvolvimento (Baccarin; Freitas; Santos, 2024). E tendo em vista a promoção de mediações, o AEE é abordado nesse capítulo orientador, conforme o seguinte trecho:

[...] pode-se assegurar que o ensino por meio do Atendimento Educacional Especializado e dos demais níveis de aprendizagem que compõem o sistema educacional, busca direcionar o processo de aprendizagem para que os alunos, através da apropriação de conhecimentos construídos e sistematizados pela humanidade, possam desenvolver funções psicológicas superiores (memória, atenção, pensamento, percepção e linguagem) (Baccarin; Freitas; Santos, 2024, p. 251).

Nesse sentido, esse capítulo orientador destaca a importância do AEE como um dos elementos imprescindíveis para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças com deficiência, para que, dessa forma, seu desenvolvimento alcance o máximo de suas potencialidades num verdadeiro processo de humanização. Com efeito, acerca da importância dos professores para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, neste capítulo as autoras – incluindo-se nesse compromisso com a Educação Inclusiva – afirmam que compete aos profissionais envolvidos nesse processo, fazerem

[...] um reordenamento da nossa práxis, que elas se tornem de fato inclusivas, vinculando-as a uma realidade histórica e cultural. Pois só assim, pautados na real problemática, poderemos identificar estratégias que permitam ao aluno desenvolver-se e conhecer suas potencialidades, e assim promovemos uma atuação comprometida com a realidade social em que vivemos (Baccarin; Freitas; Santos, 2024, p. 252).

Em vista disso, a orientação para o trabalho pedagógico dos professores que atuam com Educação Especial no município em questão, é voltar-se para essa realidade histórica e cultural, compreendendo esse aluno como participante de uma sociedade de classes, que não dispõe a todas as pessoas o mesmo acesso e a mesma oportunidade aos bens materiais, históricos e culturais. Esse acesso – ou a falta dele – implica e determina o desenvolvimento psíquico dos alunos.

Com efeito, a rede municipal de educação se posiciona na perspectiva teórica da THC e com a disponibilização dessa obra (e-book), a rede conta com um importante eixo norteador, que servirá como fundamento curricular e teórico para o trabalho pedagógico dos professores.

3. 3. 1. Estudo da deficiência prevalente na Educação Infantil Inclusiva umuaramense

Na pesquisa de campo realizada em 2023 nos CMEIs ou Escolas em que estavam matriculadas crianças com deficiência na faixa etária de zero a três anos, foram identificados apenas três tipos de deficiências, conforme Quadro 9. A pesquisa abrangeu 39 crianças com deficiência, das quais, 37 (94,9%) eram crianças com TEA, uma criança apresentava deficiência física e a outra, deficiência múltipla (deficiência física associada a deficiência intelectual).

Tendo em vista a maciça prevalência de matrículas de crianças com TEA, o quadro a seguir traz o número de matrículas totais e o número e a porcentagem de crianças com TEA nos CMEIs ou Escolas:

Quadro 10: Porcentagem de crianças com TEA matriculadas nos CMEIs ou Escolas

CMEI ou Escola	Número de matrículas	Número de matrículas de crianças com TEA	% de crianças com TEA matriculadas
CMEI ou Escola 1	70	6	8,7%
CMEI ou Escola 2	76	1	1,3%
CMEI ou Escola 3	140	12	8,6%
CMEI ou Escola 4	44	1	2,3%
CMEI ou Escola 5	32	1	3,1%
CMEI ou Escola 6	Não respondeu	7	-
CMEI ou Escola 7	Não respondeu	1	-
CMEI ou Escola 8	132	6	4,5%
CMEI ou Escola 9	68	2	2,9%

Fonte: elaborado pela autora (2024).

O quadro 10 permite visualizar que a porcentagem de crianças com TEA matriculadas, varia de 1,3% a 8,7% do total de crianças de cada CMEI ou Escola. Os locais pesquisados 6 e 7 não puderam ter seus dados quantificados porque as gestoras não responderam a pergunta do total de crianças matriculadas.

Dois CMEIs ou Escolas ultrapassaram o índice de 8% de crianças com TEA matriculadas. São crianças de zero a três anos, para as quais é imprescindível um trabalho pedagógico de qualidade, pois esta é a faixa etária em que o processo de desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores está latente e um trabalho pedagógico intencionalmente planejado e organizado poderá fazer a diferença na vida dessas crianças. Ressaltamos, ainda, que como este estudo fundamenta-se numa teoria crítica como a THC que considera a dimensão histórica e social de todos os sujeitos, não é possível deixar de questionar o que pode estar causando esses altos índices de diagnóstico de TEA, desde a mais tenra idade.

3.3.1.1. Transtorno do Espectro Autista

Considerando que o TEA representou 94,9% das deficiências encontradas na pesquisa de campo, realizamos uma pesquisa bibliográfica acerca dessa deficiência e da escolarização da criança com TEA, bem como de algumas legislações que asseguram os direitos das crianças com essa deficiência no Brasil.

O número de crianças diagnosticadas com TEA na Educação Infantil umuaramense na etapa de zero a três anos, chama a atenção para um fenômeno que não é exclusivo desta pesquisa, pois,

Observa-se que os casos crescem ano a ano no Brasil e no mundo, tornando-se um desafio para a saúde pública e privada e para a educação, exigindo ações em saúde e uma ressignificação na forma de ensinar, garantindo ao autista não só o acesso à escola, como também uma aprendizagem efetiva (Comparin; Szymanski, 2024, p. 2–3).

Nesse sentido, o aumento dos casos de TEA é considerado um fenômeno que abrange não só o Brasil como outros países e tem demandado reflexões e reorganizações no âmbito escolar, para que de fato se conclua o objetivo maior do

ingresso desses estudantes na rede regular de ensino, que é a concretização da sua aprendizagem.

O diagnóstico de autismo acontece “[...] pela observação e avaliação do comportamento. As observações e avaliações são subjetivas, e os comportamentos variam de uma pessoa para a outra” (Grandin; Panek, 2015, p. 25), o que por vezes pode dificultar o processo de diagnóstico da pessoa com autismo.

Com efeito, de acordo com Grandin e Panek (2015) “[...] a palavra **autismo** fazia parte do léxico psiquiátrico desde 1943, então a ideia de ter autismo existia pelo menos desde essa época” (p. 53, grifos dos autores), mas não havia um consenso acerca da definição para o termo.

O termo “autismo” foi utilizado primeiramente “[...] por médicos estudiosos, principalmente do campo da psiquiatria, que buscavam compreender os comportamentos ‘diferentes’ apresentados por algumas pessoas, especialmente por crianças” (Aires, 2023, p. 31, grifos da autora). Para a identificação desses comportamentos considerados diferentes, eram utilizados como modelo ideal, comportamentos padronizados estabelecidos socialmente (Aires, 2023).

Existem algumas legislações brasileiras que asseguram direitos às pessoas com TEA, tomando como exemplo, a Lei nº 8.899/94 que concede passe livre em ônibus às pessoas com deficiência, mediante comprovação de baixa renda e desconto de 80% no caso do passe para o transporte aéreo (Brasil, 1994). Outro exemplo é a Lei nº. 8.742/93, que estabelece o direito ao Benefício de Prestação Continuada (BPC) a pessoas com deficiência de maneira geral, incluindo as que apresentam TEA e se inserem no quadro de alta vulnerabilidade social (Brasil, 1993).

Mas a legislação principal, também conhecida como Lei Berenice Piana, é a de nº 12.764/12, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e trata sobre os direitos dessas pessoas. No Artigo 1º afirma-se que é considerada pessoa com TEA, aquela que apresenta:

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, 2012b).

Pela lei nº 12.764/2012, as pessoas com TEA são consideradas pessoas com deficiência para todos os efeitos legais (Brasil, 2012b), o que pode garantir às mais vulneráveis no aspecto socioeconômico, acesso a benefícios fundamentais e determinantes para terem um mínimo de qualidade de vida. Como exemplo, temos o próprio BPC que lhes garante um salário-mínimo mensal que faz a diferença na compra de remédios e alimentos especiais aos quais dificilmente teriam acesso de outra forma.

Acerca do autismo em crianças, eles podem se manifestar de diversas maneiras, “As crianças com autismo podem ser rudes quando, na verdade, apenas desconhecem as regras sociais. Elas podem ter acessos de raiva. Não param quietas, não compartilham os brinquedos, interrompem as conversas dos adultos” (Grandin; Panek, 2015, p. 37–38). Essas são algumas das dificuldades que podem ser encontradas no processo de interação social por crianças autistas. Os comportamentos elencados acima não são sinais de desobediência, mas uma manifestação de sua dificuldade em compreender as normas sociais.

De acordo com Mattos e Lione (2023), comportamentos que podem ser manifestados pelas crianças com autismo são entendidos no ambiente escolar às vezes como birra, como um comportamento inapropriado, desobediência, entre outros. No entanto, esses comportamentos se caracterizam como

[...] respostas do corpo dessas crianças ao ambiente ou formas diferentes de processar e interpretar as informações do meio. Importante destacarmos que ambientes com excesso de barulhos e de pessoas, assim como a presença de pessoas desconhecidas ou espaços pequenos e fechados causam incômodos e influenciam as interações, brincadeiras, rotina e comportamento das crianças com TEA (Mattos; Lione, 2023, p. 15).

Nesse sentido, muitos dos comportamentos manifestados pela criança com TEA são causados pela sua dificuldade na comunicação, na interação social e, muitas vezes, pela sua extrema sensibilidade sensorial, podendo dificultar e até comprometer sua aprendizagem. No caso da Educação Infantil, na qual a atividade de brincar, as mediações dos signos e dos instrumentos e as interações sociais estão no centro do processo pedagógico, cabe aos professores que atuam com essa

criança, compreenderem que esses comportamentos atípicos não são sinônimos de desinteresse, mas sim, são “[...] maneiras de se expressar no mundo [que] ainda não estão sinalizadas, significadas e normatizadas na cultura vigente” (Mota; Freire, 2024, p. 98).

Segundo as autoras, as crianças com TEA apresentam um modo peculiar de interagir com seus pares e com os objetos, sendo que essas peculiaridades em seu comportamento por não estarem dentro da norma padrão de comportamentos, estes não são incentivados e significados por seus educadores. Pelo contrário, afirmam as autoras (Mota; Freire, 2024): “[...] com base nas teorias comportamentais, trabalha-se para extinguir estes modos peculiares de expressão, os quais são interpretados como anormais porque não são aceitos socialmente” (p. 98).

Assim, é necessário que o professor consiga observar e ler/interpretar com cuidado as estereotípias e outros comportamentos “divergentes” que seus alunos com TEA possam apresentar (Mattos; Lione, 2023). De acordo com Vigotski (2018) o meio no qual a criança está inserida, se coloca como fonte de desenvolvimento; mas o autor faz a ressalva de que “[...] o papel do meio no desenvolvimento pode ser evidenciado apenas quando levamos em consideração a relação entre a criança e o meio” (p. 74), isto é, quando temos a capacidade de observar e compreender/interpretar o significado de tais comportamentos expressos por determinada criança com TEA.

Lembramos que, para os professores, essa condição, essa capacidade, só pode ser adquirida, se eles receberem uma sólida e qualificada formação, tanto inicial, como continuada. Ressaltamos, então, que no caso dos alunos com TEA, que apresentam deficiência em sua forma de se relacionar com o meio que o circunda “[...] cabe destacar o importante papel do educador em mediar e criar condições para ampliar experiências de brincadeiras e de interações com a criança com TEA e de incentivar o desenvolvimento de novas formas de brincar” (Mattos; Lione, 2023, p. 6–7).

Segundo Sampaio (2023) “O autista poderá se comunicar e brincar se a ele forem ensinadas essas condutas, superando os falsos estigmas que o imputaram – ‘vive em seu próprio mundo’, ‘não presta atenção ao seu interlocutor’, ‘não tem interesse em brincar’” (p. 43, grifos do autor). Mas, para isso, o professor e todos que convivem com essa criança, devem entender suas formas diferentes de se relacionar e se comportar, sem estigmatizá-lo, mas proporcionando-lhe as

mediações para que aprenda os comportamentos sociais, que não são inatos aos seres humanos, mas aprendidos socialmente.

O processo de desenvolvimento de todas as crianças é passível de mudanças a partir das mediações realizadas pelos adultos que lhe são próximos e pelos professores, pois todas as crianças possuem um desenvolvimento potencial e possível, assim como as crianças com TEA (Braz, 2019).

Assim, “Pensar a inclusão de crianças com TEA nas salas regulares da Educação Infantil significa dar condições para seu acesso, permanência, participação e aprendizagem visando o (sic) desenvolvimento integral dessas crianças” (Santos, 2020, p. 59), pois a inclusão só se concretiza quando é proporcionada a efetiva participação e o aproveitamento de tudo que a escola pode e deve oferecer a todos os alunos. Com efeito, “Não se pode ajudar uma criança se ela está isolada, descontextualizada da cultura e da concretude do mundo real. Ela precisa estar em relação com o mundo, por meio da ação mediadora” (Mota; Freire, 2024, p. 100), convivendo nos mesmos espaços e participando ativamente na escola e na sociedade como um todo.

Os processos coletivos de aprendizagem na escola, junto com todas as crianças além de um direito, são uma necessidade das crianças com TEA. As características do transtorno podem influenciar as suas interações sociais e, dessa forma, é imprescindível que esses alunos sejam apoiados para conseguirem se relacionar com a sociedade à sua volta (Santos, 2020).

Nesse sentido, Silva afirma que “[...] é importante para o sucesso do autista a presença do **mediador** ou **professor auxiliar** em sala de aula, desde que com as orientações e conhecimentos adequados para atender o aluno, o que é previsto na legislação” (Silva, 2022, p. 45, grifos nossos). Essa afirmação demanda algumas reflexões: a) essa ainda não é uma realidade em todas as escolas e, mesmo que fosse, faz-se necessário questionar a denominação desses profissionais (**mediador** ou **professor auxiliar**), pois elas não revelam a formação inicial dessa pessoa, a qual, se for um professor, deveria ser a de alguém que teria a docência como base dessa formação e, posteriormente, a especialização em Educação Especial de forma obrigatória, já que vai atuar com crianças com deficiência; b) tanto os termos “mediador” como “professor auxiliar” são denominações/conceituações vagas e imprecisas que parecem estar gerando confusão no meio educacional e familiar por não permitirem a clareza necessária sobre as capacidades obtidas no processo de

formação inicial dessas pessoas como profissionais, e quais as funções que deveriam exercer: apenas cuidar dos alunos com deficiência? Ou, realmente contribuir – com sua expertise de professor especializado em Educação Especial – para a educação omnilateral desses alunos?

Nesse sentido, não basta que exista um professor para o aluno com TEA ou com outra deficiência; é imprescindível que este professor esteja munido teoricamente de conhecimento científico para que seu trabalho pedagógico possa assegurar a apropriação dos conteúdos escolares por esses alunos.

Assim, conforme constatamos durante a realização desta pesquisa de campo, a inclusão educacional de crianças com TEA parece estar ocorrendo no município de Umuarama ainda de forma muito tímida e os motivos para tal são o fato de que as crianças com deficiência estão estudando em turnos parciais e não integrais e, também, o fato de que as ideias, os pressupostos que fundamentam a Educação Inclusiva tiveram início no Brasil no final dos anos de 1990, ou seja, há muito tempo a Educação Inclusiva deveria ser uma preocupação do município. Outro aspecto a se refletir é que a legislação vigente ampara legalmente a Educação Inclusiva, prevê multa e até prisão para as gestoras no caso de recusa ou de cobrança adicional para a matrícula de crianças com deficiência (Brasil, 1989, 2015).

Compreendemos que a Educação Inclusiva é um processo e temos ainda um longo caminho a ser percorrido até que todas as crianças consigam participar de todos os espaços escolares, participando efetivamente de todas as atividades escolares, se apropriando dos conteúdos historicamente produzidos e acumulados no decorrer do processo civilizatório, humanizando-se. Pesquisas científicas que problematizam o desenvolvimento de todos os alunos e a formação docente necessária para a efetivação da aprendizagem, são importantes subsídios teóricos nesse campo da Educação Inclusiva na busca de uma educação para todos, conforme preconizava a conferência de Jomtien, na Tailândia, nos idos de 1990 (Unesco, 1990).

4. ANÁLISE DOS DADOS: COMO VEM OCORRENDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UMUARAMA

As entrevistas realizadas foram analisadas a partir da análise de conteúdo de Bardin (1977) e dos pressupostos da THC, como previamente explicitado na seção 2 – Fundamentos Teórico-Metodológico do Estudo. A análise do conteúdo das entrevistas foi organizada em quatro categorias, as quais foram extraídas dos conteúdos das próprias entrevistas.

1. Formação dos professores da pesquisa. 2. Aspectos do trabalho pedagógico dos professores das salas de aula quanto à educação das crianças com deficiência com relação: – à fundamentação teórica do trabalho pedagógico dos professores; – às adaptações curriculares; – à acessibilidade arquitetônica. 3. Concepções dos professores sobre a importância da Educação Inclusiva. 4. Trabalho Multiprofissional: a importância do trabalho colaborativo/coensino e da equipe multidisciplinar: – trabalho multiprofissional entre professores de salas de aula e profissionais da área da saúde; – trabalho colaborativo/coensino entre professores regentes e professores de hora atividade de salas de aula e professores de apoio às crianças com deficiência.

4.1. FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA PESQUISA

Iniciamos esta subseção explicitando uma constatação feita ainda antes do início da pesquisa de campo e que, de certo modo, exerceu influência nas análises posteriores dos achados. No município pesquisado, nos CMEIs e nas escolas de EF-I que também atendem crianças de zero a três anos e que foram campo da pesquisa, foi constatado, antes mesmo de ir a campo, que alguns trabalhadores para atuar nas salas de aula com as crianças com deficiência como se fosse para oferecer-lhes AEE, não tinham, ainda, nenhuma formação profissional, ou seja, eram estagiários exercendo a função de professor.

No entanto, pela legislação sobre a formação do professor que vai atuar com alunos com deficiência – da Educação Infantil ao Ensino Superior – este professor deve ser especializado na modalidade Educação Especial, sendo que, uma sólida formação especializada desse professor tanto pode qualificar seu trabalho pedagógico com as crianças com deficiência, como a falta dessa formação

especializada, pode trazer diversas implicações negativas na educação/escolarização dessas crianças, inclusive daquelas que são a maioria nos CMEIs ou escolas, as que apresentam TEA.

Consideramos, assim – que o fato de pessoas sem formação atuando como estagiários com as crianças com deficiência desse município – ser um achado extremamente relevante, pois manter estagiários como professores especializados como prevê a legislação da Educação Especial, pode configurar como um grave problema que precisa ser enfrentado pelas famílias desses alunos, pelas comunidades escolares, pelas instituições de defesa de direitos das pessoas com deficiência, pelas associações de professores, enfim, por todos que trabalham por uma educação capaz de contribuir para transformar o país.

Então, quando do início da pesquisa de campo em 2023, optou-se por não entrevistar os estagiários dessas escolas que exerciam oficialmente a função de “professores de apoio” dos alunos com deficiência dos CMEIs e Escolas de EF-I de Umuarama-Pr. Assim, no Quadro 11 todos os professores entrevistados são realmente formados para serem professores.

Dessa forma, certamente há que se refletir sobre a formação dos professores – tanto a inicial como a continuada – pois essa formação tem sido um fator determinante na educação realizada com todas as crianças, pois “Com a inclusão sendo assunto abordado atualmente, a formação inicial docente mostra necessidade [de] ser repensada” (Veiga, 2018, p. 118).

Conforme os Quadros 7 e 8, os professores da pesquisa têm idade entre 19 e 62 anos, com idade média de 41 anos²⁵, e tempo de sala de aula entre 3 e 25 anos, com experiência média na função docente de 9 anos²⁶, o que significa que são professores que, em sua maioria, possuem experiência de sala de aula consolidada.

O Quadro 11 demonstra a formação especializada em Educação Especial dos dezoito professores entrevistados, bem como seu tempo de experiência na área da Educação Especial.

²⁵ Esse dado abarca todos os professores da amostragem, incluindo os professores que estavam em cargos de gestão no momento da realização da pesquisa de campo (2023).

²⁶ Esse dado abarca somente os professores que atuavam em sala de aula com crianças com deficiência no momento da realização da pesquisa de campo.

Quadro 11: Formação especializada em educação especial e tempo de experiência dos professores que atuam com as crianças com deficiência

Professor	Formação em Educação Especial/Educação Inclusiva	Tempo de experiência com Educação Especial/ Educação Inclusiva
Professor A	–	2 anos
Professor B	–	3 meses
Professor C	–	6 meses
Professor D	–	Nunca trabalhou
Professor E	–	1 ano e 6 meses
Professor F	–	Nunca trabalhou
Professor G	–	Nunca trabalhou
Professor H	–	Nunca trabalhou
Professor I	Educação Especial	2 anos
Professor J	–	Nunca trabalhou
Professor K	Educação Especial	6 meses
Professor L	Educação Especial	1 ano e meio
Professor M	–	6 meses
Professor N	–	Nunca trabalhou
Professor O	–	Nunca trabalhou
Professor P	–	15 anos
Professor Q	Educação Especial	Tem experiência, mas não respondeu há quanto tempo
Professor R	Educação Especial	Nunca trabalhou

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa de campo (2024).

Todos os dezoito professores entrevistados atuavam em sala de aula com crianças com deficiência de zero a três anos no momento das entrevistas e exerciam diferentes funções. Dentre os dezoito entrevistados, havia os regentes de sala de aula, professores de hora-atividade e professores de apoio. A nomenclatura professor de apoio²⁷ é utilizada para designar o profissional que atende a criança com deficiência na sala de aula comum exercendo a função de professor especializado em Educação Especial – ou professor de AEE – embora ele não tenha formação de ensino superior e, por conta disso, ainda não recebeu formação de pós-graduação.

Embora todos os dezoito professores já tivessem experiência em sala de aula superior a três anos, com média de nove anos, oito professores nunca atuaram com crianças com deficiência e quatro têm experiência inferior a um ano, o que demonstra que a maior parte dos professores entrevistados está há pouco tempo, ou em contato pela primeira vez com a educação de crianças com deficiência. Nesse sentido, uma formação docente consistente e qualificada poderia ser um diferencial para o atendimento e o desenvolvimento de todos os alunos, inclusive daqueles que

²⁷ Professores de Apoio no município de Umuarama são, em sua maioria, estagiários de cursos de licenciatura em Pedagogia, Psicologia e Educação Física.

apresentam alguma deficiência. No entanto, a maior parte dos professores não possui especialização para atuar com crianças com deficiência, visto que, dos dezoito professores de sala de aula entrevistados, apenas cinco deles possuem especialização em Educação Especial, em nível *lato sensu*.

Nas entrevistas realizadas com professoras que atuam em cargos de gestão escolar nos CMEIs ou Escolas, ao serem questionadas acerca da formação dos profissionais que atuam como professores de apoio (que atuam como professores especializados em Educação Especial, como se estivessem realizando AEE), foram encontradas diferentes respostas.

Três gestoras relataram trabalhar apenas com estagiários ocupando a função de “professor de apoio”: *“Está cursando psicologia, mas é licenciatura, por isso que daí ela pode fazer o estágio”* (Gestora 2); *“Eu tenho [professoras de apoio] que são os estagiários, que é o que o município disponibiliza. Eu tenho estagiários, do curso de pedagogia, tenho do curso de psicologia e tem estagiários de magistério também”* (Gestora 4); *“Eu tenho professores de apoio que cursam magistério e tenho professores de apoio que cursam pedagogia”* (Gestora 8).

Outras três gestoras afirmaram que trabalham tanto com professoras formadas, quanto com estagiários ocupando a função de professor de apoio: *“Tem uma que é estagiária, [que] está fazendo pós-graduação, as outras estão fazendo graduação”* (Gestora 9); *“A professora do nosso aluno, que está no integral²⁸, ela é pedagoga [...] e a [professora X] ela está fazendo estágio, então ela está em formação ainda”* (Gestora 5); *“Então, algumas são estagiárias né? E algumas são professoras da rede que estão em jornada²⁹ e alguns PSS³⁰”* (Gestora 7).

Três professoras gestoras salientaram que trabalham com profissionais formadas, duas delas inclusive com formação específica em Educação Especial: *“Professora de apoio com formação em Educação Especial”* (Gestora 3); *“Educação Especial e pedagogia”* (Gestora 6); *“Ela tem pedagogia”* (Gestora 10). As respostas dos gestores não esclarecem os critérios utilizados pela SME para a designação

²⁸ A Gestora 5 se refere a uma Professora que está atuando numa turma de alunos que estuda em tempo integral.

²⁹ Quando um professor da rede municipal possui função efetiva de trabalho de 20 horas semanais, pode assumir outras 20 horas semanais de acordo com a demanda; essas horas suplementares são denominadas como “jornada”.

³⁰ A sigla PSS faz referência ao termo: Processo Seletivo Simplificado, que é o procedimento utilizado para a contratação de professores temporários.

desses trabalhadores (estagiários, estudantes de graduação em Pedagogia e Psicologia ou professores) para atuarem nas escolas e CMEIs.

No decorrer de sua entrevista a Gestora 1, que atua na SME, explicou como acontece a escolha desses trabalhadores para atender crianças com deficiência atuando como professor de apoio:

Nós temos três formas de oferecer o apoio que a gente chama de profissionais de apoio, para essas crianças, porque nós oferecemos o apoio para a criança com TEA e para a criança com deficiência física neuromotora. No caso desses profissionais, nós ofertamos primeiro para pessoas, professores ou PSS, profissionais que passaram pelo processo seletivo, que têm educação especial. Não tendo mais esse público, nós oferecemos para os professores da rede que têm interesse pegar jornada sem educação especial, mas têm interesse em trabalhar como apoio. Não tendo mais esse público, nós ofertamos para estudantes do curso de formação, antigo magistério e cursos de licenciatura, então a pedagogia, outras licenciaturas e quem tem pós-graduação. Como é um número na rede muito elevado hoje nós estamos com mais umas 250 crianças com apoio, né? Aí não só de zero a três, mas zero até o quinto ano, então é um número muito grande, então nós trabalhamos com essas três formas de apoio (Gestora 1).

Cumprе ressaltar que em seis dos locais pesquisados – CMEIs ou Escolas de EF-I – existe a presença de estagiários os quais, mesmo sem formação, estão ocupando o lugar de professores de apoio (leia-se professores que deveriam ser especializados em Educação Especial) e realizando AEE com crianças com deficiência, o que está em dissonância com a Resolução nº 4 de 2009, que destaca no Art. 12: “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (Brasil, 2009, n. p). No caso da rede municipal umuaramense, em 2023, a maioria dos locais pesquisados tinha, nessa função, profissionais que ainda não haviam concluído nem a formação inicial. Ressaltamos que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) está estabelecido na Constituição Federal, Art. nº 208 (Brasil, 1988) e na resolução nº 4/2009 (Brasil, 2009), do Conselho Nacional de Educação (CNE) ao tratar sobre a operacionalização do AEE e em inúmeros outros documentos normativos dos estados e municípios.

O que pode ser constatado, é que a oferta da vaga para professor de apoio acontece preferencialmente para professores com vínculo temporário³¹, para

³¹ Professores contratados via Processo Seletivo Simplificado (PSS).

professores que têm interesse em jornada e na sequência, essa função é designada para estagiários. A justificativa para a precarização dessas contratações, é a de que há grande demanda por esse professor, o qual, como reiteramos, deveria, obrigatoriamente, ser graduado e especializado em Educação Especial.

Essa modalidade de estágio profissional é remunerada e tem caráter não obrigatório, segundo Freitas, Rostas e Teixeira (2020), que afirmam também:

[...] é a modalidade que mais se aproxima da relação empregatícia tradicional. Por não exigir, por parte do contratante, as mesmas obrigações que um contrato regido pela CLT exigiria, organizações públicas e privadas vêm substituindo seus profissionais por estagiários, pois têm, nesses, **mão de obra qualificada** e de baixo custo (p. 449–450, grifos nossos).

Ter, nas escolas, profissionais em formação como substituição de professores licenciados e especializados, não se constitui como mão de obra qualificada, mas, mão de obra que serve a uma sociedade cujo modo de produção da riqueza é o sistema capitalista em que se busca redução de custos e na qual se considera a educação como mercadoria.

Abílio (2020), ao discorrer sobre o fenômeno da uberização que, de forma avassaladora tem tomado conta das ruas e de trabalhadores muito vulneráveis e já está se tornando um termo utilizado com outros significados, especialmente os ligados à precarização do trabalho, afirma:

A uberização refere-se às regulações estatais e ao papel ativo do Estado na eliminação de direitos, de mediações e controles publicamente constituídos; resulta da flexibilização do trabalho, aqui compreendida como essa **eliminação de freios legais à exploração do trabalho, que envolve a legitimação, legalização e banalização da transferência de custos e riscos ao trabalhador**. (p. 112, grifos nossos).

Embora, aparentemente, não haja relação entre o fenômeno da uberização e o da utilização de estagiários como força de trabalho altamente precarizado nestes tempos em que os princípios neoliberais avançam, não parece ser muito diferente o resultado de um fenômeno e de outro na prática social vigente. Cada vez mais a sociedade se acostuma com os motoristas de aplicativo sem questionar o que está por trás de suas necessidades de trabalhar de modo tão inseguro e, cada vez mais, as famílias dos alunos com deficiência e até os próprios professores parecem estar

se acostumando com o fato de que o professor especializado em Educação Especial está sendo substituído pelo estagiário. Com efeito,

No atual estágio da sociedade burguesa, o Estado encaminha a Educação, pública ou privada, sob o disciplinamento das políticas públicas, readequando os equipamentos sociais de educação e socialização de acordo com os interesses da classe que detém o poder objetivo (Matos; Turek, 2022, p. 5).

Voltando às afirmações de Freitas, Rostas e Teixeira (2020), sobre o estágio remunerado, os autores afirmam que esse tipo de estágio na área educacional perde “[...] sua função pedagógica e se apresenta como uma forma de flexibilização e precarização do trabalho” (p. 450), ao se colocar estudantes para assumirem funções que concernem ao exercício da docência, que deve ser realizado por professores que já concluíram sua formação inicial, devendo ser dignamente remunerado.

Com efeito, a partir dos dados coletados na pesquisa de campo, podemos destacar que “[...] muitos educadores são mal formados (quando formados!), sem domínio técnico [...] ou conhecimento teórico que lhes permita desenvolver uma prática pedagógica de qualidade” (Marsiglia, 2011, p. 63) como é o caso da maciça presença de trabalhadores em formação que, em 2023 atuavam como “professores de apoio” no município de Umuarama. No entanto, essa realidade parece estar sendo modificada, pois a partir do ano de 2024 o município tem contratado professores em regime temporário para assumir a função de professor de apoio. No entanto, ainda não há exigência de formação especializada em Educação Especial para assumir tais vagas.

Ressaltamos que as reflexões aqui empreendidas jamais têm conotação de culpabilizar esses profissionais de apoio pela sua falta de formação, pois consideramos que este é um fenômeno complexo, regido por múltiplas determinações que tem deixado consequências negativas na qualidade da formação de professores da contemporaneidade brasileira.

A formação docente é imprescindível para uma educação transformadora, que forneça condições de desenvolvimento a todas as crianças, pois “Não basta possibilitar que a criança com deficiência adentre a sala de aula, é preciso que o papel social da escola contemple sua máxima, a saber, o conhecimento sistematizado” (Rosseto; Iacono, 2022, p. 153). E, para que todas as crianças se apropriem desses conhecimentos sistematizados, faz-se necessário um trabalho

pedagógico intencionalmente planejado e bem fundamentado teórica e metodologicamente.

Ainda, para que esse trabalho pedagógico seja efetivo, é imprescindível que se tenha em vista que “A ação pedagógica na Educação Infantil, com base na Psicologia Histórico-Cultural, exige a apropriação dos conhecimentos teóricos que a fundamentam” (Szymanski; Colussi, 2019, p. 48), pois para assegurar a apropriação de todos os estudantes aos saberes escolares, é requerida uma formação docente crítica, profunda e especializada.

Precisamos refletir sobre a oferta da educação destinada a essa à etapa creche da Educação Infantil pois essa faixa etária de zero a três anos, abrange a idade de início do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Com a clareza de que “[...] todas as funções superiores se formaram não na biologia, mas na história da filogênese pura, e que o próprio mecanismo que constitui a base das funções psíquicas superiores é uma cópia do social” (Vigotski, 2019, p. 243) compreendemos que o espaço escolar – que também é um dos espaços sociais – influi de forma determinante nesse desenvolvimento, com vistas a possibilitar a todos os estudantes o alcance de seu máximo potencial.

4. 2. ASPECTOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES DAS SALAS AULA QUANTO À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

O trabalho pedagógico foi tema das entrevistas realizadas neste estudo. A relevância dos relatos coletados acerca desta temática, nos levou a elaborar uma categoria de análise para analisar as implicações desse trabalho pedagógico que deveria estar fundamentado na THC tendo em vista que essa é a teoria que fundamenta o currículo escolar e o trabalho pedagógico do município (Umuarama, 2024; Reis *et al.*, 2024).

Ou seja, o trabalho pedagógico está vinculado a uma fundamentação teórico-metodológica e, como ele é realizado também com crianças com deficiência, deve, obrigatoriamente, estar relacionado com adaptações curriculares e com as diferentes formas de se fazer acessibilidade, especialmente a arquitetônica, já que há um aluno com deficiência física matriculado em um dos CMEIs campo da pesquisa.

4. 2. 1. Fundamentação teórica do trabalho pedagógico dos professores

Nesta subseção, abordamos o trabalho pedagógico partindo da premissa, que na Educação Infantil de zero a três anos “O processo educativo precisa respeitar a auto atividade da criança, sua linguagem de relação com o mundo” (Marino Filho; Mello; Magalhães, 2021, p. 154). Nesse sentido, o trabalho pedagógico requer intencionalidade, sistematização, organização, mas sempre com vistas às especificidades inerentes à faixa etária das crianças. Isso, por que,

No processo de desenvolvimento, a criança se apropria e volta a apropriar-se dos mais diferentes instrumentos; a criança de uma etapa superior diferencia-se da criança, não só pelo maior desenvolvimento das funções, mas também pelo grau e pelo caráter da apropriação cultural (Vigotski, 2019, p. 58).

Nesse sentido, diferentes crianças em diferentes níveis de desenvolvimento apropriam-se e retornam a apropriar-se em graus diferentes da cultura produzida, conforme o desenvolvimento infantil se torna mais complexo, com mais apropriações, suas próprias funções psicológicas vão se alterando, o que permite o desenvolvimento de seu processo de humanização.

Conforme já mencionado anteriormente, a SME utiliza oficialmente a THC como fundamentação teórica das Sequências Didáticas de Interações e Brincadeiras como norteadores da prática docente, bem como o e-book lançado em 2024 que preconiza encaminhamentos curriculares fundamentados nessa perspectiva teórica. Isso ficou evidente também na entrevista com a Gestora 1 (cargo de gestão da SME) ao responder à questão da entrevista que tratava sobre a fundamentação teórica do trabalho pedagógico realizado: *Diante dos estudos que nós temos feito ao longo de alguns anos, é a Teoria Histórico-Cultural. A gente embasa muito em Vigotski, Luria. Então é essa teoria que tem embasado aí esse projeto político pedagógico de todas as unidades* (Gestora 1). Embora seja oficialmente a teoria que embasa o trabalho pedagógico do município, ao indagarmos aos professores que atuam em salas de aula com crianças com deficiência, acerca do referencial teórico embasador de seu trabalho pedagógico, houve respostas variadas, demonstrando que não existia um consenso entre os entrevistados.

Em algumas entrevistas esses professores demonstraram que não compreenderam a pergunta, exemplificando: *“Teoria? Como assim você fala?”*

(Professor F); *“Como assim? Não entendi a pergunta”* (Professor L); *“Em que sentido assim você fala?”* (Professor O); *“Teoria? Eu nem sei te dizer”* (Professor R) e mesmo com a repetição da pergunta, os professores não conseguiram efetivar uma resposta.

Outros professores falaram sobre não ter uma teoria, optando por seguir diretrizes em nível federal ou municipal: *“A BNCC”* (Professor B); *“Eu sigo o que é passado. Que o município passa pra gente”* (Professor N); *“Eu sigo as diretrizes né? E hoje, na verdade, eu tenho como fundamento para mim muitas pesquisas de neurocientistas”* (Professor P), demonstrando uma importância significativa dos referenciais curriculares e diretrizes que são propostas em nível federal, estadual e municipal, como orientadores do trabalho pedagógico desses docentes.

Alguns docentes enfatizaram outros teóricos divergentes da proposta adotada pelo município de Umuarama, demonstrando ecletismo³² teórico: *“Eu gosto muito da teoria da Emília Ferreiro, mas aqui no município a gente usa muito Vigotski”* (Professor D); *“A gente vai pegando uma coisinha de cada uma assim e vai desenvolvendo o nosso trabalho, mas não tem uma linha de pensamento específico”* (Professor H); *“Eu nem sei que autor que nós usamos aqui. Não sei se é Vigotski, se é Piaget. Elas citam lá nessa sequência alguns autores, então acaba sendo vários, não tem um só”* (Professor J); *“Algo assim que eu achei muito interessante é a pedagogia, no caso do Paulo Freire. Que é a pedagogia que todos aprendem juntos”* (Professor K).

Dois professores citaram a experiência prática como superior à teoria: *“Então (risos) quando a gente fala de teoria, a gente começa a imaginar vários [...] eu não sigo uma teoria [...] eu acho que a prática e o conviver com as crianças vai nos dando caminhos, porque não tem como ser sempre igual”* (Professor I). Este mesmo professor relatou também: *“a maioria das teorias quem faz é quem não faz a mínima ideia do que é uma sala de aula”* (Professor I); *“A teoria ela tem que estar junto com a prática. Porque tem dia que você tem que mudar a sua teoria com eles, você tem que entrar no mundo imaginário deles [referindo-se aos alunos com deficiência] para que você consiga fazer alguma coisa”* (Professor Q).

³² Explicado por Tonet (2021, p. 3) como a “[...] liberdade de tomar idéias de vários autores e articulá-las segundo a conveniência do pensador. Isto normalmente é feito sem o cuidado de verificar com rigor a compatibilidade de idéias e paradigmas diferentes, dando origem a uma colcha de retalhos, quando mais, inteligentemente tecida”.

Segundo Paulo Freire (1996) o professor tem sempre uma teoria do conhecimento fundamentando seu trabalho pedagógico, embora, muitas vezes não tenha ciência disso. Assim, de acordo com o autor “A educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática” (Freire, 1996, p. 32).

As respostas demonstram desconhecimento da fundamentação teórico-metodológica que embasa documentos norteadores da área da educação do município por parte da maioria dos professores entrevistados. Constatamos também que falta embasamento teórico no trabalho prático com as crianças com deficiência de zero a três anos matriculadas nas escolas pesquisadas; nesse sentido, Marsiglia (2011) salienta que “[...] a formação de professores torna-se precária e no caso da educação infantil leva o dito atendimento de qualidade às crianças pequenas a uma completa falácia, afastando a maioria dos educadores de seu papel de transmissor de conhecimento” (p. 63).

Essa formação precária dos professores pode redundar em um trabalho pedagógico embasado em concepções espontaneístas, pautadas em senso comum e em experiências particulares na docência. Podendo, nesse sentido, comprometer o processo educativo e a aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos em suas máximas potencialidades, inclusive daqueles que apresentam alguma deficiência.

A importância dada à prática em detrimento dos conhecimentos teóricos embasadores, está demonstrada nas respostas de alguns professores, o que constitui-se como deveras preocupante pois, segundo Duarte (2011) quando se enfatiza apenas a “[...] valorização da experiência profissional de cada professor, o que acaba por existir é a legitimação do imediatismo e da superficialidade que caracterizam o cotidiano alienado” (p. 93) que acaba por deslegitimar a função da escola.

A THC preconiza que “[...] apenas uma sólida formação de professores poderá assegurar o domínio da cultura teórico-técnica requerida ao trabalho docente, bem como o reconhecimento desse trabalho na trama de relações sociais que produzem a vida social” (Martins, 2015, p. 313–314), nos levando a questionar se os professores que atuam com as crianças com deficiência no município de Umuarama na faixa etária de zero a três anos, têm essa concepção acerca de uma formação adequada exigida ao exercício da docência.

Conforme o Quadro 11, todos os professores entrevistados acerca da fundamentação teórica do seu trabalho pedagógico, atuam em sala de aula com crianças com deficiência na faixa etária de zero a três anos. Considerando as respostas, inclusive a falta de resposta de alguns dos professores, destacamos, de acordo com Veiga (2018), que “Uma das barreiras para inclusão é o não preparo de quem está à frente da sala” (p. 118).

Como um elemento dentro desta sociedade classista na qual vivemos, a educação é objeto de disputas de interesses antagônicos, e a precarização da formação de professores, tem como objetivo disponibilizar para a classe trabalhadora uma escola de má qualidade, pois corroborar com esse tipo de escola “[...] além de promover o fracasso escolar em massa, é não permitir que a classe trabalhadora tenha acesso aos conhecimentos e aos saberes que poderiam formar uma massa de trabalhadores críticos e potenciais revolucionários” (Porto, 2015, p. 459). Nesse sentido, a falta de preparo do professor para atuar no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, está calcada em uma formação de professores para atender os interesses do capital.

Ressaltamos também que, na lógica capitalista, “[...] nem sempre a formação e a prática docente são concebidas enquanto movimento contínuo de estudos, ao contrário; promover reflexão sobre a prática, por vezes, afeta em um lugar do estranhamento” (Soares, 2021, p. 72). Dessa forma, a formação e o trabalho pedagógico do professor, que necessariamente devem estar imbricados, não são vistos como um movimento contínuo de estudos no processo de formação dos professores; daí a precarização dessa formação, constatando-se que a forma como isso é naturalizado, finda por causar estranhamento quando somos chamados a realizar essa reflexão.

Os resultados desta pesquisa de campo têm revelado uma educação permeada por fatores complexos, que ocorrem numa velocidade que mal podemos acompanhar, tornando os espaços e os tempos da educação de crianças pequenas um campo fértil para a improvisação, para o espontaneísmo, deixando o profissional da educação cada vez mais longe da sua condição de professor, que é aquele que ensina, e que possui formação para tal (Arse, 2001).

Na contramão desse ideário, de forma revolucionária, com vistas a uma educação emancipadora “[...] o professor precisa receber e buscar formação adequada para potencializar a sua prática pedagógica” (Kaufmann, 2021, p. 105)

para garantir a apropriação dos conteúdos escolares por todos os alunos. Segundo Saviani (2020)

[...] desde as escolas de educação infantil a diretriz a ser seguida deve levar em conta que o trabalho pedagógico escolar incide sobre o conhecimento elaborado e não sobre o conhecimento espontâneo; sobre o saber sistematizado e não sobre o saber fragmentado; sobre os conhecimentos científicos e não sobre as noções de senso comum (p. 274).

O acesso às noções de senso comum, as crianças têm em outras instâncias sociais como a família, a comunidade, entre outras. Mas, a socialização do conhecimento sistematizado, científico, historicamente elaborado, é função da escola. A mediação necessária à apropriação dos conteúdos escolares que o professor deve propiciar aos alunos, se fundamenta no fato que o

[...] psiquismo humano se desenvolve de acordo e em relação com as condições sociais e materiais. Essas relações que se estabelecem com as riquezas materiais e culturais dependem de condições históricas e sociais e não, unicamente, do indivíduo ou de sua consciência (Pienak; Souza, 2024, p. 80).

Essas condições, que não são iguais para todos em uma sociedade de classes, definem o desenvolvimento do psiquismo infantil; assim, a escola, por meio da socialização dos saberes/conteúdos escolares, deveria proporcionar às crianças da classe trabalhadora o acesso a esses bens culturais e sociais.

4.2.2. Adaptações curriculares

Para Sacristán (2000), o currículo

[...] supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples (Sacristán, 2000, p. 15).

O currículo delinea e sistematiza a função da escola, seu modelo de ensino, o tipo de sujeito que se pretende formar. O currículo possui um viés ideológico que o permeia, pois é um componente dentro de uma determinada sociedade, no nosso caso, uma sociedade desigual, dividida em classes. Nesse sentido, o currículo

reflete um sistema educativo que serve a determinados interesses concretos (Sacristán, 2000).

No que diz respeito à Educação Inclusiva, “[...] a inclusão de estudantes com deficiência na escola questiona a tradição dos currículos fechados ou a noção [...] de que há necessidade de propostas e práticas curriculares extremamente diferenciadas para escolarizar tais alunos” (Magalhães; Soares, 2016, p. 1.128), levando à reflexão, quanto ao trabalho pedagógico do professor, que a partir de seu embasamento teórico analisará o processo de aprendizagem de seus alunos com deficiência, para considerar a necessidade ou não de adaptações para a efetivação do ensino.

O ensino para as crianças com deficiência pode possuir particularidades, que vão depender das necessidades educacionais especiais que esse aluno possa apresentar, uma vez que “Não se pode supor que se elimina teoricamente qualquer diferença entre a educação do cego, do surdo e da criança normal – não se pode porque, de fato essa diferença existe e se manifesta na prática” (Vigotski, 2019, p. 82). Cabe ao professor na organização de seu trabalho pedagógico prever ações de ensino e aprendizagem que considerem essas diferenças de forma a proporcionar as condições necessárias para a aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos em seu processo de humanização.

Baccarin, Freitas e Santos (2024), ao se reportar à educação de Umuarama demonstram que

[...] a proposta curricular da Secretaria Municipal de Educação envolve a adoção de políticas contextualizadas, de forma a superar a ideia fragmentada de ações educativas, aproximando o conhecimento da realidade, por meio de estratégias vivas e concretas, indissociáveis da realidade social (Baccarin; Freitas; Santos, 2024, p. 254).

Dessa forma, a proposta curricular no que tange à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva deve levar em consideração a realidade social no processo de ensino e aprendizagem, de forma a superar ações educativas fragmentadas e descontextualizadas. As adaptações curriculares nas redes comuns de ensino são previstas pela resolução nº 02/2001, do Conselho Nacional de Educação, que destaca no inciso III do Art. 8º:

[...] flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (Brasil, 2001, n.p.).

Há mais de duas décadas essa resolução já destacava a possível necessidade de adaptação ou flexibilização do currículo para que todos os alunos possam acessá-lo e se apropriar dos conteúdos científicos. Nesse sentido, Iacono (2004), fundamentada no documento oficial do Ministério da Educação à época, “Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais” (Brasil, 1999) explicava que as adaptações curriculares

[...] têm por finalidade conseguir a maior ‘participação possível dos alunos que apresentam necessidades educativas especiais’ em todas as atividades desenvolvidas no projeto curricular da escola e na programação da sala de aula. São desenvolvidas de acordo com os níveis de exigência dos alunos e consistem em: Adaptações de acesso ao currículo, Adaptações curriculares não significativas e Adaptações curriculares significativas (p. 114, grifos da autora).

Os tipos de adaptações curriculares recebem nomenclaturas diferentes a depender do tipo de adaptação que é realizado para o acesso desse aluno com deficiência ao currículo, à escola. De acordo com Kaufmann (2021) “A flexibilidade em planejar possibilita ajustes na organização didática, essa adequação permite o direito de participação de todos no ambiente educacional, ou seja, o professor possibilita oportunidade de aprender ao propor atividades diversificadas” (p. 91), o que contribui para a inclusão escolar desse aluno, ao proporcionar-lhe meios para a efetivação de sua aprendizagem.

Na pesquisa de campo, ao questionarmos as professoras em cargos de gestão acerca da realização de adaptações curriculares, duas dessas professoras relataram, de forma breve, que nos locais em que trabalham, os alunos com deficiência seguem o currículo sem flexibilização, como podemos ver nas seguintes respostas: “*uma adaptação curricular não, eles conseguem seguir o currículo que já tem*” (Gestora 2); “*acontece de acordo com currículo escolar contido na proposta pedagógica*” (Gestora 3).

As demais sete professoras em cargos de gestão dos CMEIs ou Escolas responderam, acerca da necessidade de adaptação curricular, que essa necessidade se dá a depender da deficiência do aluno e da especificidade educacional necessária para a sua aprendizagem. Nos excertos a seguir, as gestoras respondem sobre as adaptações no caso da criança com Deficiência Intelectual e Física (Deficiência Múltipla) e das crianças com TEA: *Quando necessário sim, né. Eles apesar de terem o TEA, né? Não sei se é, apesar de terem, eles são crianças bastante... que respondem bem às atividades, né?* (Gestora 5); *Não tem nada voltado, assim só para eles. Só que com o XX (nome do aluno) nós adaptamos uma cadeira de alimentação* (Gestora 6), demonstrando que as adaptações curriculares se referem, também, a adaptações de mobiliário, equipamentos, instrumentos, etc. e não somente às atividades propriamente escolares.

Nos excertos seguintes, as gestoras entrevistadas destacam que a adaptação curricular nos CMEIs ou Escolas em que atuam, acontece no momento da realização da atividade: *“As adaptações são realizadas pelo professor no momento da atividade, tá? Ele não é, o município não cobra, né? Não é feito um plano específico, separado só pra ele”* (Gestora 4); *“A professora, ela faz o planejamento e na hora de dar, de aplicar a aula, o que ela planejou, se houver necessidade, ela faz essa adaptação para a criança, com o apoio da auxiliar”*³³ (Gestora 9).

Outras gestoras relataram que nos CMEIs ou Escolas em que atuam, as adaptações curriculares acontecem de modo planejado e intencional, previamente organizado antes da realização da atividade, como podemos ver nos seguintes excertos: *“quando a professora aplica um conteúdo e ela percebe, né, que o aluno não está é, desenvolvendo aquele conteúdo, não está compreendendo, ela faz as modificações, né? As vezes ela faz através da atividade, eu oriento a usar daí o material concreto”* (Gestora 8). Para a Gestora 7,

A criança que tem deficiência motora, a professora tem que adaptar atividades [...] se ela vai fazer um circuito, ela tem que adaptar pra [que] aquela criança também possa participar mesmo com a professora de apoio. Então, existe, quem está fazendo essa adaptação é a professora da turma (Gestora 7);

³³A função de auxiliar nesse local pesquisado era, no momento da pesquisa, exercida por uma estagiária.

Olha, é no caso, é desses que nós temos, né, o que está sendo acompanhado ele dá conta, ele só precisa de respeito ao tempo dele, mas ele dá conta de fazer [...] Algumas limitações, seria assim de repente, na questão sensorial, no contato da tinta, na manipulação de alguns é algumas coisas assim, de textura, né? [...] aí a professora faz uma adaptação, né, a gente muda a proposta (Gestora 10).

Nesse sentido, constatamos que na visão das professoras gestoras, na maior parte dos locais acontece a flexibilização do currículo, alguns de modo planejado, outros no momento da aplicação da atividade. Os professores que atuam diretamente com as crianças com deficiência (professores regentes, professores de hora atividade e professores de apoio) também relatam sobre sua atuação no que diz respeito às adaptações curriculares.

Um professor relatou que não precisa realizar nenhuma adaptação na sua turma para seu aluno com deficiência: “Não, aqui não” (Professor B). Alguns professores relataram que precisam realizar poucas adaptações curriculares para que seus alunos com deficiência consigam acessar os conteúdos: “no caso dele é, são poucas assim que tem que ser adaptado” (Professor L); “não é sempre, quase não precisa fazer adaptação [...] geralmente ele consegue fazer” (Professor O).

Três professores mencionaram que organizam as adaptações curriculares no momento da realização da atividade: “adapta ali no momento se for necessário, mas geralmente eu faço atividades [...] que eles consigam fazer também” (Professor E); “a gente tenta observar como ele está realizando, se ele deu conta de realizar aquela atividade, se ele não deu conta, eu vou lá e tento realizar de outra forma, tá. Às vezes, é necessário as crianças fazerem toda a atividade, para depois ele executar” (Professor M); “é precisa sim de adaptação, geralmente eu auxilio a menina né, o apoio, eu mostro pra ela, ó vamos fazer assim, vamos adaptar dessa forma pra essa criança” (Professor G). Fica evidente em algumas dessas respostas que foi o professor regente da turma que ficou responsável pelas adaptações curriculares.

Outros professores relataram que já organizam e planejam as adaptações curriculares antecipadamente: “a gente planeja, mas já sabendo que às vezes, para determinada criança, vai ter que ser feito uma adaptação ou vai ter que ser abordado de uma outra forma para tentar proporcionar o mesmo aprendizado a todos, né?” (Professor C); “na hora do planejamento eu penso que a professora tem que pensar nesse aluno, você pensa na atividade e depois pensa específico nesse

aluno para adaptar essa atividade para ele, aí a gente faz o máximo que pode pra tá adaptando” (Professor F); *“as adaptações geralmente são realizadas pela professora regente mesmo, né [...] quando precisa de alguma adaptação, acaba sendo a regente que já pensa nisso no momento da preparação da atividade*” (Professor H); *“a grande maioria das atividades às vezes é necessário adaptar para que todos façam*” (Professor D).

Alguns professores relataram precisar adaptar atividades devido à restrição à textura por parte de seus alunos com deficiência, ou pelo seu hiperfoco³⁴: *“pra chamar o interesse dele, aí as atividades para ser do interesse dele, a gente tem que adaptar com muitas, muitas letras que é o que chama atenção dele*” (Professor A); *“no nosso caso, o único tipo de adaptação que a gente usa é a modelagem*” (Professor K); *“ele prefere tinta, então quando é alguma atividade que é possível substituir o giz de cera, o lápis, a caneta hidrocor por tinta guache que ele prefere pintar com as mãos a gente faz essa substituição*” (Professor J).

Desse modo, é notável pelas falas da maioria dos professores entrevistados seu esforço para realizar adaptações curriculares aos alunos com deficiência. Mas, uma fala chamou a atenção, quando o Professor Q relatou, acerca das adaptações curriculares para seu aluno com deficiência: *“tem atividade que tem que ter adaptações com ele, porque eles não conseguem fazer igual os outros [...] cada um é de uma maneira, né, um já não consegue fazer quase nada, **faz bem pouco**”* (Professor Q, grifos nossos). A partir dessa fala, fica a dúvida quanto à efetividade da mediação pedagógica dos professores no sentido de ele atuar, por meio de um trabalho pedagógico que lhe permita compreender que todos os alunos com deficiência têm potencialidades e que estas só serão desenvolvidas se esses alunos estiverem sob a mediação de sujeitos mais experientes como é o caso do professor e, possivelmente, de alguns colegas de turma. O professor precisa acreditar que é possível ensinar para que seus alunos aprendam e se desenvolvam.

Nesse sentido, segundo Iacono (2004) “[...] se as adaptações curriculares pressupõem flexibilização do currículo (leia-se diminuição, adaptação e até eliminação de conteúdos e objetivos)” (p. 114), isso permitiria aos estudantes

³⁴ “O hiperfoco é um estado mental caracterizado por uma concentração intensa e profunda em uma atividade específica” (Santos; Teixeira, 2024, p. 3).

avançar em sua escolarização, mas paradoxalmente sem a aquisição dos conteúdos escolares e sem uma aprendizagem efetiva.

Em suma, “A adaptação curricular pode ser entendida, então, como forma de concretizar um currículo flexível, não no sentido de empobrecimento, mas de torná-lo acessível aos estudantes com deficiência” (Diogo; Geller, 2022, p. 566), de forma que os conteúdos escolares sejam transmitidos, que os alunos com deficiência consigam se apropriar desses saberes e concretizarem a sua aprendizagem como os demais estudantes.

Nesse sentido, a concretização de um currículo efetivo, não deve empobrecê-lo em nível de conteúdo, pois no caso dos alunos com deficiência, “[...] junto com o defeito orgânico, são dadas as forças, as tendências e os desejos de vencê-lo ou equilibrá-lo” (Vigotski, 2019, p. 36), sendo função da escola e do trabalho pedagógico propiciar as condições, adequações e flexibilizações que forem necessárias para que todos os estudantes se apropriem dos conteúdos escolares.

Garantir o acesso aos conteúdos escolares historicamente produzidos e acumulados, é assegurar o direito à educação de qualidade para todos os alunos. Nesse sentido, compreendendo os componentes curriculares enquanto “[...] conhecimentos pertencem a um patrimônio histórico, social e cultural ao qual todo(a) educando deve ter direito [demonstra que], de fato, os saberes não devem ser escolhidos de acordo com o grupo para o qual se está ensinando” (Soares, 2021, p. 26). Assim, compreendemos que devem ser ensinados os mesmos conteúdos para todos os estudantes e, caso seja necessário, deve-se proporcionar adaptações curriculares de acesso a esses conteúdos.

Os dezoito professores que atuavam com crianças com deficiência de zero a três anos, ao serem questionados se se sentiam preparados para realizar as adaptações curriculares para seus alunos, trouxeram diferentes respostas. Um professor não respondeu diretamente a esse questionamento: *“eu vejo assim que a gente tem um, eu tenho, vou falar para você uma grande facilidade em é, observar [...] eu acho assim **nós já temos uma bagagem grande**, né?”* (Professor M, grifos nossos), mas, afirma que, pela sua facilidade em observar a turma e pela sua experiência, consegue realizar as adaptações curriculares em suas aulas para seu aluno com deficiência.

Seis professores responderam que se sentem aptos a realizar as adaptações necessárias para seus alunos com deficiência: *“Sim”* (Professor A); *“Sim, mas eu*

acho bem importante também ter uma pessoa com pelo menos uma pós-graduação em Educação Especial (Professor B); *“Sim, estudando. As formações ajudam bastante também* (Professor D). Nessas primeiras respostas dois desses professores, mesmo se sentindo capacitados para elaborar as adaptações, mencionam a importância da formação docente para tal exercício.

Outros três professores respondem que também se sentem preparados para elaborar as adaptações necessárias para seus alunos com deficiência: *“Sim, com certeza, eu acho que eu não falei para você, se ainda tivesse orientação, muito mais, porque tem hora que a gente vai assim, sabe? Está perdida, de ter, nós mesmo assim criar os métodos”* (Professor O); *“Sim, a gente faz o possível, mas eu acho que falta muita formação para nós ainda”* (Professor Q); *“Sim, igual eu te falei né, por ser o primeiro ano, a gente vai aprendendo com eles”* (Professor L).

Nestas respostas, conseguimos visualizar que embora os professores digam que se sentem capacitados, há uma insegurança na realização desse trabalho, pois mencionam que estão aprendendo, mencionam a necessidade de formação e de orientação para conseguirem elaborar as adaptações.

Os outros onze professores que atuam em sala de aula com crianças com deficiência relataram não se considerar preparados para elaborar e planejar as adaptações necessárias para seus alunos com deficiência, como podemos verificar em algumas das respostas coletadas nessa amostragem: *“Não”* (Professor C); *“Como é a primeira vez que eu estou trabalhando, eu estou aprendendo”* (Professor R); *“Não totalmente, eu acho que eu preciso estudar”* (Professor F); *“Não, é meu primeiro ano que eu recebo e também eu não tenho nenhuma formação específica na área”* (Professor H); *“Não, não me considero”* (Professor N); *“Não, eu acredito que a gente tem bastante coisa pra aprender ainda, é bem desafiador”* (Professor G); *“Eu tento, mas falar assim que eu me sinto extremamente preparado, não”* (Professor I).

Nestas respostas visualizamos a menção a pouca, ou nenhuma experiência na área da Educação Especial dos professores, o que foi evidenciado no Quadro 11, ao demonstrar que mais da metade não tinha nenhuma experiência, ou esta era inferior a um ano. Outro fator a ser destacado é que nessas respostas também aparece a formação docente, os professores a mencionam como um condicionante para a capacidade de elaborar as adaptações necessárias para seus alunos.

Com efeito, a proposta curricular da SME, enfatiza que “Quando falamos em inclusão, remetemos a adaptações curriculares, ambientais, acolhida, respeito e valorização à diversidade” (Baccarin; Freitas; Santos, 2024, p. 257) e, nesse sentido, o fato de os professores, em sua maioria, não se sentirem aptos a realizar essas adaptações para seus alunos com deficiência, pode estar comprometendo a oferta de Educação Inclusiva na etapa de zero a três anos da Educação Infantil do município.

Dessa forma, é possível compreender, a partir de Magalhães e Soares (2016) que “[...] inclusão não se esgota com pequenos ajustes organizacionais ou curriculares” (p. 1.143). Para que a escola seja de fato para todos, é preciso que as práticas, a mediação e o processo de ensino e aprendizagem leve em conta as diferenças e proporcione adaptações para que todas as crianças consigam se apropriar dos conteúdos escolares.

Assim, com relação ao público da Educação Especial, conforme Cotonhoto (2014),

A preocupação é que crianças, adolescentes, jovens e adultos, público alvo [sic] da educação especial, de alguma maneira estão sendo incluídos ou matriculados nas escolas comuns, muitas delas sem apoio do AEE e sem recursos pedagógicos necessários às adequações curriculares para esses sujeitos (p. 54).

Segundo a autora (2014), a falta de apoio do AEE e de recursos pedagógicos que se constituem como recursos ou meios auxiliares específicos para alunos com deficiência – ou seja, a falta de adaptações curriculares relativas a diferentes recursos – pode dificultar o acesso das crianças com deficiência ao currículo escolar, comprometendo seu aprendizado e desenvolvimento e, por decorrência, seu processo de humanização.

4.2.3. Acessibilidade arquitetônica

Ao procurarmos no dicionário a palavra acessível, encontramos como primeira definição: “[...] que se pode ter acesso; fácil de chegar” (Houaiss, 2010, p. 10). Nesse sentido algo acessível é algo ao qual é possível e fácil de ter acesso. Na pesquisa realizada, os professores entrevistados foram questionados acerca da acessibilidade dos CMEIs e Escolas nos quais trabalhavam, com vistas a

compreender se todos os alunos estavam com acesso a todos os espaços dos locais pesquisados.

De acordo com o Decreto nº 5.296/2004, Art.8, inciso I, acessibilidade é entendida como:

[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2004, n.p.).

Esse Decreto enfatiza que tornar algo acessível é tornar passível de uso, considerando que pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, podem e devem conseguir utilizar os espaços, mobiliários, equipamentos e afins, com segurança e autonomia.

Vários tipos de acessibilidade são listadas por esse Decreto: Acessibilidade Arquitetônica e Urbanística, Acessibilidade das Condições Específicas (pavimentação de calçadas, eventos, bens de uso público e coletivo, dentre outros), Acessibilidade na Habitação de Interesse Social, Acessibilidade aos Bens Culturais Imóveis, Acessibilidade aos Serviços de Transportes Coletivos, Acessibilidade no Transporte Coletivo Rodoviário, Acessibilidade no Transporte Coletivo Aquaviário, Acessibilidade no Transporte Coletivo Metroferroviário e Ferroviário, Acessibilidade no Transporte Coletivo Aéreo (Brasil, 2004). Neste trabalho abordaremos apenas a acessibilidade arquitetônica no que diz respeito à estrutura dos prédios dos CMEIs e Escolas desta pesquisa.

Em relação à acessibilidade arquitetônica, o decreto nº 5.296/2004, Art. 10, define que

A concepção e a implantação dos projetos arquitetônicos e urbanísticos devem atender aos princípios do desenho universal³⁵, tendo como referências básicas as normas técnicas de acessibilidade da ABNT, a legislação específica e as regras contidas neste Decreto. (Brasil, 2004, n.p.).

³⁵ Os princípios do desenho universal são: uso flexível; uso equitativo; uso simples e intuitivo; informação de fácil percepção; tolerância ao erro; baixo esforço físico; dimensão e espaço para aproximação e uso (ABNT, 2015, p. 139).

O referido Decreto se embasa na Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) visando a assegurar que sejam seguidos os padrões para o desenho universal, cujo conceito,

[...] propõe uma arquitetura e um design mais centrados no ser humano e na sua diversidade. Estabelece critérios para que edificações, ambientes internos, urbanos e produtos atendam a um maior número de usuários, independentemente de suas características físicas, habilidades e faixa etária, favorecendo a biodiversidade humana e proporcionando uma melhor ergonomia para todos. (ABNT, 2015, p. 139).

Trata-se de um desenho pensado para que todas as pessoas, com quaisquer características físicas, habilidades e de qualquer faixa etária consigam participar/acessar/utilizar estruturas arquitetônicas, produtos e serviços possibilitando, assim, no caso de pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida, uma maior autonomia.

No que diz respeito exclusivamente à educação, que é o foco deste estudo, a LBI preconiza como direito, a “Acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino” (Brasil, 2015, n.p.) de maneira que todas as pessoas possam usufruir de todos os espaços da escola com autonomia.

No decorrer da pesquisa de campo, ao questionarmos as dez professoras que atuavam em cargos de gestão, acerca da acessibilidade arquitetônica dos CMEIs e Escolas, encontramos diferentes respostas. A maior parte das gestoras relatou que os espaços dos CMEIs e Escolas são adequados a todos os alunos: “O nosso CMEI é [...] as crianças conseguem estar bem assim, adaptadas e conseguem participar de todas as atividades né, principalmente essa criança que tem dificuldade motora” (Gestora 7); “Eu acredito que sim” (Gestora 4); “Eu acredito que aqui sim [...] porque é tudo plano” (Gestora 8); “São adequados” (Gestora 9).

Três gestoras disseram que os espaços eram inadequados ou que precisavam de adaptações, conforme podemos verificar nesses excertos: “Olha não tem escada, já é uma grande vantagem [...] A cadeira de rodas que ele ganhou [referindo-se ao aluno com deficiência múltipla] agora da Saúde, dá um trabalho em manusear ela no corredor” (Gestora 6); “Parcialmente. Necessita de adequações”

(Gestora 3); *“Olha, sinceramente, não né, porque assim, esse nosso espaço aqui, ele foi um espaço de estrutura antiga”* (Gestora 10).

Dessa forma, constatamos que 33% dos locais pesquisados, de acordo com as professoras gestoras, precisam de adequações em sua estrutura física para proporcionar um ambiente inclusivo e participativo a todas as crianças, incluindo os alunos com deficiência. Exemplificamos com a fala da Gestora 6, que mencionou a dificuldade do manejo da cadeira de rodas do aluno no corredor.

Com efeito, *“A adaptação das escolas existentes deve ser planejada pensando nos titulares desse direito, que são as pessoas com deficiência”* (Cardozo; Schneider, 2021, p. 4), pois serão essas pessoas, alunos e demais integrantes da comunidade escolar, que têm como direito assegurado e previsto em lei, o acesso a todas as atividades do ambiente educacional.

Nas respostas dos professores que atuam em sala de aula com crianças com deficiência de zero a três anos, encontramos respostas semelhantes às das gestoras. A maior parte dos professores relatou não serem necessárias adaptações arquitetônicas nos prédios dos CMEIs e Escolas: *“Não, pra ela acho que não, ela consegue”* (Professor R); *“Ah, aqui não”* (Professor L); *“Não”* (Professor B); *“Como ele não tem uma dificuldade de mobilidade [...] não há necessidade”* (Professor M); *“Aqui já vem dentro do padrão né, já tem as salas com rampa, já tem os banheiros adaptados”* (Professor P); *“Não, acredito que não”* (Professor E); *“Não percebi essa necessidade”* (Professor I); *“Não”* (Professor G); *“Não, eu acho que no momento está tranquilo”* (Professor J); *“Não, não há necessidade”* (Professor K); *“Aqui eles estão bem”* (Professor N); *“Não precisa ser feito nenhum tipo de adaptação”* (Professor H).

Nesse agrupamento de dados, apenas o Professor M relatou que caso houvesse alunos com deficiência física, seriam necessárias adaptações prediais no espaço dos CMEIs e Escolas. Os demais professores relataram que não são necessárias adaptações e que os espaços são adequados a todos os estudantes.

Outro grupo de professores relatou que os espaços dos CMEIs e Escolas em que atuam não são adequados aos alunos com deficiência: *“É, deveria ter mais espaço para eles”* (Professor Q); *“Estruturalmente, os banheiros, eu acho que poderiam ser mais adaptados, os banheiros infantis”* (Professor D); *“Teria que ter rampas e corrimões”* (Professor A); *“O nosso espaço ele necessita de adaptação”*

(Professor C); *“Aqui o CMEI não é tão adaptado para uma criança se ela for, se tiver mais necessidade especial física”* (Professor F).

Pelo conjunto de respostas, foi constatada falta de acessibilidade arquitetônica em alguns dos prédios dos CMEIs e Escolas pesquisados; nem todos eram acessíveis, não estando, dessa forma em consonância com o estabelecido na LBI (2015) e na ABNT (2015). Compreendemos que as escolas “[...] devem estar aptas a receber a criança com deficiência, suprimindo suas necessidades para a promoção da aprendizagem, isso vai desde a adaptação curricular ao meio físico para acessibilidade” (Veiga, 2018, p. 102), pois o acesso ao prédio e às dependências deste, é parte da inclusão, um aluno que não consegue usufruir de todos os espaços da sua escola, também poderá apresentar dificuldades para ter acesso aos conteúdos ali ministrados.

Com efeito, “A inadequação dos espaços não representa apenas uma barreira arquitetônica. É, sobretudo uma barreira atitudinal, que insiste em fazer-se manifesta” (Silva Filho; Kassar, 2019, p.15). Embora já exista legislação para tal, a adaptação arquitetônica exige investimento financeiro por parte dos órgãos mantenedores. No caso desta pesquisa, os CMEIs e Escolas estão sob a responsabilidade legal da Prefeitura do município de Umuarama, o que a torna responsável por realizar as adequações/adaptações necessárias nos prédios escolares. Portanto, quando o(s) gestor(es) responsáveis pela acessibilidade nos CMEIs e Escolas, não se responsabilizam pela aplicabilidade da lei que obriga a acessibilidade, pode-se afirmar que sua atitude de não aplicar/obedecer a lei, caracteriza-se como uma “barreira atitudinal” para a efetiva inclusão, pois o que se assiste são atitudes de descaso, de falsa ignorância em relação à legislação etc.

Nesse sentido, Cardozo e Schneider (2021) afirmam que “A acessibilidade arquitetônica deve ser considerada um elemento essencial à promoção da cidadania e da dignidade da pessoa humana” (p. 3) e, para tanto, precisa ser pensada, planejada e executada em todos os locais do município, sejam eles públicos ou privados, especialmente nas escolas. No que concerne à educação, a acessibilidade arquitetônica é um dos pontos iniciais para a inclusão, porque assim que a criança com deficiência consegue o acesso à educação via matrícula, ela precisa conseguir acessar esse prédio para se apropriar dos conteúdos escolares. A matrícula por si só, não garante a efetiva participação dos alunos, é preciso conseguir adentrar e usufruir de todos os espaços com segurança e autonomia.

Dessa forma, a falta e/ou a dificuldade de acesso à estrutura física escolar se pauta na cultura humana que “[...] criou-se em condições de certa estabilidade e constância do tipo biológico humano. Por isso, seus instrumentos materiais e adaptações, seus aparatos e instituições psicológicas estão destinados para a organização psicofisiológica normal” (Vigotski, 2019, p. 53), não atendendo assim, a diversidade de corpos e de necessidade de acesso e permanência.

4.3. CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Todos os professores entrevistados (gestoras, professores regentes de salas de aula, professores de hora atividade e professores de apoio) foram questionados sobre a importância da Educação Inclusiva de acordo com suas percepções. Foram encontradas diferentes respostas: – alguns professores disseram compreender a importância da Educação Inclusiva para a convivência social dos alunos; – outros professores disseram não considerar como benéfica a Educação Inclusiva da forma como ela vem sendo ofertada e outras abordaram, em suas respostas, sobre medicalização e sobre família, não considerando a temática principal do que se estava questionando.

A maior parte das respostas abordou a Educação Inclusiva como importante meio para a aceitação social da criança com deficiência, de compreensão e respeito às diferenças: *“quando a gente inclui uma criança, ensina as outras a conviver com diversos tipos de pessoas, que é assim mesmo que é a escola”* (Professor F); *“Eu acredito que é uma sociedade mais humanizada, né?”* (Professor H); *“Ah, eu acho [que] traz o benefício assim, mais é, digamos emocional, porque eu só acho que ela se sente acolhida, se sente amada, né”* (Professor N); *“Os benefícios é que as crianças, é nesse caso, elas já vão sendo incluídas”* (Professor K); *“a questão de tá incluindo a criança, é conversando com as outras crianças também para estar aceitando essa criança com inclusão é importante”* (Professor E); *“Eu acho assim, veio essa palavra deficiência, mas pra mim eles são iguais”* (Professor R); *“o professor, [...] consegue inserir o aluno no máximo possível de atividades, as outras crianças acolhem também esse aluno, e o aluno precisa entender, ou é capaz de entender que ele faz parte do mundo”* (Professor J).

Algumas professoras que estavam em cargos de gestoras evidenciaram em suas respostas o mesmo viés de respeito às diferenças e aceitação: “Ah, eu acho importante. Por causa das outras crianças, é a questão de não ter o preconceito. Você entendeu assim da aceitação?” (Gestora 5); “Os benefícios para a comunidade escolar é que ao incluir na Educação Infantil ela tem a oportunidade de iniciar a participação da vida em sociedade” (Gestora 3);

É primordial, eu vejo assim, a educação é um direito de todos, né? Então não importa se essa inclusão, se é para uma criança com deficiência, se é uma criança, é, por conta da cor da sua pele, né? Do seu modo, da sua é, do seu modo ou de vida, da preferência da família (Gestora 1);

Quanto mais cedo começar a criança for estimulada estiver no meio, convivendo com outras crianças na mesma faixa etária. É com com desejos, com é concepções familiares diferentes, né? Isso agrega, agrega valor, né? Que uma vai entender o lado da outra e as famílias também vão ter essa visão de que é possível sim, né? Que eles têm muito potencial para ser desenvolvido e que podem se tornar profissionais excelentes, né? (Gestora 4).

Os professores entrevistados compreendem a Educação Inclusiva como uma forma de convivência entre pessoas diferentes, voltada à compreensão, respeito e como uma possível extinção do preconceito. É possível constatar que a questão pedagógica dos CMEIs e das Escolas, bem como o direito de acesso aos conhecimentos científicos, portanto de acesso a uma educação de qualidade, acabam ficando em segundo plano, nessas respostas.

No entanto, ressaltamos a resposta de uma professora em cargo de gestão com relação à aceitação da deficiência:

*A primeira coisa que eu vejo é a aceitação, né? Para as crianças não têm diferença. Eu falo que para eles não tem assim. Ah, esse meu amiguinho é diferente. **Esse tem esse probleminha** [referindo-se aos alunos com deficiência], não tem. Pra eles são crianças como qualquer outro. Então eu vejo assim eles aprenderem a viver em sociedade mesmo, que cada um é diferente, que cada um tem o seu limite, que cada um tem a sua dificuldade (Gestora 7, grifos nossos).*

Embora a resposta da Gestora 7, ao ser questionada sobre sua concepção em relação à Educação Inclusiva pareça evidenciar algum preconceito em relação às crianças com deficiência do CMEI ou Escola em que atua como gestora, se examinarmos mais atentamente sua resposta, podemos constatar que ela aborda os

conceitos de “aceitação” e de “diferença”, quando afirma que os alunos sem deficiência de uma sala de aula de escola comum, podem compreender que seu colega com deficiência também é uma criança como qualquer outra. Ela responde que realiza seu trabalho pedagógico para *“eles aprenderem a viver em sociedade mesmo, que cada um é diferente, que cada um tem o seu limite, que cada um tem a sua dificuldade”*.

Essa resposta, se compreendida de forma apressada, pode denotar uma compreensão do conceito de deficiência como um “problema”, prática que poderia ser considerada capacitista³⁶, o que seria considerado crime pela legislação brasileira, tendo em vista que a LBI (13.146/2015) estabelece que discriminar ou recusar acessibilidade e inclusão é crime. Essas práticas capacitistas remetem ao ideário de incapacidade e menosprezo que, historicamente, marcaram as pessoas com deficiência.

Nesse sentido, faz-se necessário o repúdio a práticas capacitistas, sendo necessária “[...] uma mudança de compreensão acerca da deficiência e, com isso, propiciar uma mediação que possibilite a pessoa com deficiência se apropriar dos conhecimentos científicos e participar ativamente na sociedade” (Bondezan; Goés; Soares, 2022, p. 725), considerando-se que o aluno com deficiência pode ou não precisar de mediações, de materiais e de suportes específicos para concretizar sua aprendizagem.

Ainda nas respostas que evidenciam a percepção dos professores de sala de aula sobre Educação Inclusiva como ponte para uma sociedade de aceitação das diferenças e livre de preconceito, algumas professoras abordaram o aspecto familiar em suas respostas: *“Eu acho que a Educação Infantil Inclusiva, ela tranquiliza os pais por causa dessa questão que eu falei que o aluno vai se sentir parte do todo”* (Professor J); *“quando você integra as crianças, a sociedade, os pais vê tudo com outro olhar né? De quanto o meu filho, [...] a sociedade está colocando isto como não há mais limitação, aonde ele pode ser integrado constantemente em todas as atividades”* (Professor M).

³⁶ **“Consequências legais:** Além das penas previstas pela LBI, práticas capacitistas podem gerar processos por danos morais e sanções trabalhistas ou administrativas. Em alguns casos, podem ser cumuladas com crimes como injúria ou negligência, de acordo com a situação”. <https://www12.senado.leg.br/institucional/responsabilidade-social/acessibilidade/pages/por-que-evitar-o-capacitismo>.

Nesse sentido, constatamos que a maior parte dos professores entrevistados compreende a Educação Inclusiva como a superação de preconceitos. No entanto, segundo Matos, Melo e Santos (2022), além

[...] dessa significação temos o senso comum que apreende a matrícula escolar como o caminho de superação da exclusão, tornando a escola a grande responsável pela garantia de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos. O que na prática não se efetiva pois a entrada na escola por via da matrícula, por si só, não viabiliza práticas pedagógicas que atenda (sic) às necessidades de desenvolvimento de todos os alunos (p. 8).

Nessa perspectiva, há uma compreensão baseada no senso comum, para a qual o fato de se matricular um aluno com deficiência na escola comum, seria suficiente para que os alunos com e sem deficiência pudessem conviver e se respeitar. Há que haver, no entanto, uma Educação Inclusiva fundamentada teórica e metodologicamente, que propicie de fato as mediações, os recursos, enfim, uma Educação Inclusiva que considera o AEE como um atendimento que conduz o processo de aprendizagem para o acesso aos conteúdos historicamente acumulados pela sociedade.

Outro grupo de professores destaca que a Educação Inclusiva pode nem sempre ser vista como um benefício: *“Quando incluída, eu acredito que olha, é interessante, mas é, tem que ver até que ponto que está fazendo bem, né pra ela, porque eu acho que tem criança que realmente necessita de um atendimento às vezes mais especializado”* (Professor G); *“Não sei se é um benefício, mas ajuda ele, mas o benefício mesmo é a professora auxiliar vim para ajudar ele”* (Professor F); *“É por enquanto, está proporcionando bem pouco, porque é o que eu falei, nós precisamos ter formação para poder saber lidar com essas crianças [...] Para os pais é cômodo trazer e deixar”* (Professor Q).

Com relação às inadequações gramaticais que foram verificadas na fala de alguns dos professores ao responderem oralmente ao questionário das entrevistas, a preocupação se dá, tendo em vista que o ambiente escolar exige o uso de uma linguagem mais formal, ou seja, o uso da linguagem padrão, uma vez que, para milhares de crianças brasileiras, o espaço da sala de aula é o *lócus* exclusivo no qual o aluno poderá ter contato com a norma culta da língua. Segundo Mendonça (s/d),

A escola brasileira vive, hoje, diversos problemas relativos ao ensino de língua materna. Entre eles, pode ser destacada a formação de professores que resulta em falta de competência técnico-científica para o exercício das funções docentes. Os cursos de formação não têm oferecido a devida orientação linguística aos futuros profissionais [...] (p. 131).

Dessa forma, os cursos de formação de professores também deveriam refletir sobre os diferentes usos da língua, no sentido de contemplar os aspectos referentes ao uso da norma padrão dentro da sala de aula, dado que uma formação deficitária dos professores, nega ao aluno o seu direito de ter acesso e aprender essa outra modalidade linguística, que é obrigação da escola ensinar. Para Mendonça (s/d) “[...] na maioria das vezes, a escola será o único espaço onde o aluno proveniente das camadas populares terá a oportunidade de conhecer e aprender a língua prestigiada socialmente” (p. 133).

Ainda quanto ao benefício ou não da Educação Inclusiva, a Gestora 7 diz:

Pouquíssimo. É uma equipe muito pequena para atender o município inteiro. Eu acho que, infelizmente, deixa a desejar. Deixa a desejar bastante mesmo. Acho que teria que ter uma equipe maior, a equipe... Ai... é sério o que eu vou falar, mas uma equipe mais atualizada sabe, que pudesse realmente dar esse apoio necessário porque a gente não pode-se dizer que dá esse apoio e eu já falei isso uma vez, eu falei para elas, né? [referindo-se às professoras que atuam na SME] Para a equipe, que se para mim que tem formação, que tem pós-graduação, que tem experiência de gestão, de sala, é difícil. Imagina uma estagiária que está lá no segundo ano, no primeiro ano? (Gestora 9).

Evidenciou-se, nessas respostas, a preocupação dos professores com a qualidade da Educação Inclusiva ofertada para os alunos com deficiência, pois falta formação docente para propiciar as mediações necessárias para a aprendizagem efetiva de todos os estudantes. A Gestora 9, evidenciou, ainda, sua insatisfação perante a condução da SME no apoio para os CMEIs e Escolas, além de enfatizar o prejuízo educacional ao existirem estagiários ocupando o lugar de professores.

Consideramos relevante o fato de os professores compreenderem a importância de um atendimento especializado, que atenda as necessidades educativas de todos os estudantes, porque

Não se pode supor que se elimina teoricamente qualquer diferença entre a educação do cego, do surdo e da criança normal – não se

pode porque, de fato essa diferença existe e se manifesta na prática [...] é preciso considerar as particularidades do desenvolvimento da criança com defeito (Vigotski, 2019, p. 82).

Existem especificidades para o trabalho pedagógico com crianças com deficiência, que precisam ser consideradas para proporcionar uma educação de qualidade e efetiva para todos os alunos. A educação precisa ser adaptada para atender à essas particularidades, isso assegura que todas as crianças possam se desenvolver plenamente.

Outro grupo significativo de professores evidenciou o convívio social como um benefício importante para o desenvolvimento dos alunos, como podemos verificar nos excertos: *“a gente vê mais assim é a questão da socialização”* (Professor H); *“É importante pro desenvolvimento dela”* (Professor N); *“eu acho que a socialização ela é o maior ganho, porque ele aprende com o outro mais velho, mais novo, ele aprende a sentar, ele aprende a empilhar, ele aprende a lançar, aprende regras de convivência, ele faz isso porque ele está num grupo”* (Professor I); *“Acredito que é importante, principalmente pela questão da socialização, estarem ali, inseridos junto com outras crianças”* (Professor E); *“É benéfico para a vida né? Acho que essa inclusão torna ela uma criança, mostra pra ela que ela é capaz né? Essa inclusão de estar com outras crianças faz com que ela possa aprender e se desenvolver mais, né?”* (Professor C); *“Acho que a gente tem que fazer a criança ser incluída né? Nesse meio pra interagir com as outras crianças e pro próprio desenvolvimento dela”* (Professor B); *“Acho que o principal benefício é a interação que eles têm com as outras crianças”* (Professor D); *“é o desenvolvimento social, ele hoje em dia, ele já consegue, ele come no coletivo, ele brinca no coletivo”* (Professor A); *“Ele se socializa, ele aprende a interagir com outras crianças”* (Professor O); *“A gente vê através das atividades, através ali do convívio com as outras crianças, seja que cada dia mais vai ajudando, né nos processos”* (Professor L); *“Que quando a criança é atendida na Educação Infantil, ela tem muito mais chances, vamos dizer assim, de quando ela chegar lá, no ensino fundamental, ela já está com essas habilidades básicas desenvolvidas, né?”* (Gestora 8);

Eu acredito que contribui bastante e contribui mais quando tem o suporte, né? Porque é só ali a sala de aula, o professor sem o suporte, daí acaba sendo difícil, vamos dizer, né, porque para a professora dar conta da sala e todas as demandas, mas quando tem um apoio, acredito que contribui sim (Gestora 2).

Dessa forma, apesar de a maciça maioria dos professores entrevistados não enfatizarem a THC como embasadora do seu trabalho pedagógico, o desenvolvimento social aparece nas respostas como um fator de importância acerca da Educação Inclusiva. No entanto, esse desenvolvimento social é evidenciado, na maior parte das respostas, desvinculado do trabalho de mediação do professor e dissociado da função social da escola. Os professores revelaram o desenvolvimento social dos seus alunos com deficiência a partir da convivência com seus pares, o que sabemos que influi de fato no seu psiquismo, mas não é suficiente, por si só, para assegurar uma educação de qualidade que promova o desenvolvimento de todos os estudantes em suas máximas potencialidades.

Com efeito, compreendemos que a Educação Inclusiva precisa cumprir sua função, que vai muito além de proporcionar aceitação social, é preciso que os conteúdos escolares estejam organizados para formar no aluno aquilo que ainda não está formado no seu psiquismo, elevando, desse modo, a níveis superiores o seu desenvolvimento (Asbahr; Nascimento, 2013).

Outro grupo de professores abordou a Educação Inclusiva relacionada aos diagnósticos: *“Muitas crianças têm esse potencial, eles só precisam ser diagnosticados antes, eu acho que a escola ajuda bastante nisso”* (Professor G); *“Eu acho assim, que quanto antes a criança que está inserida na educação for diagnosticada, for trabalhada, fazer terapias é, tiver um olhar pra ela né. A gente ter o olhar para aquela criança, é gradativo, de ano a ano só tende a melhorar”* (Professor P);

Só que ela não tem assim um laudo, a família não procurou ainda, então aqui a gente vai, no caso dos profissionais da Educação Infantil, ele tem esse olhar, né? Ele vai olhar a criança e perceber que algo ali tem que ser investigado, então é essa é a vantagem que daí, a partir dali, vai se abrir os olhos da família (Professor K);

E a educação vai conseguir atingir é, melhores níveis, né? De ensino aprendizagem, evolução daquela criança, se você consegue diagnosticar cedo, cuidar cedo, acompanhar cedo, estimular cedo e fazer todo esse processo, você vai fazer diferença na vida dela, né? (Gestora 10)

Pode se constatar, por essas respostas, o ideário de que o laudo diagnóstico é um demarcador na vida da criança, visto como necessário para indicar, o mais cedo possível, possibilidades para seu desenvolvimento e, muitas vezes, o próprio

médico indicando a forma e o locus do AEE a ser destinado a essa criança. Nesse sentido, uma questão da área da educação, como o fato de essas crianças apresentarem diferenças que podem ser caracterizadas como deficiência, é transferida para a área da saúde, como se a emissão de um laudo diagnóstico pudesse solucionar as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Ressaltamos, nesses casos, que é ainda mais preocupante o fato de que, quando a escola encaminha uma criança para ser avaliada/diagnosticada, ela para de acreditar no potencial dessa criança e, por consequência, de realizar com ela, um intenso e qualificado trabalho pedagógico, tendo em vista que as indicações de sua condição exigem que esse trabalho seja ainda mais consistente.

Com efeito, no caso de possíveis dificuldades de aprendizagem dos alunos que pareciam indicar que *“algo ali tem que ser investigado”* (Professor K) e – observando, também, o diagnóstico precoce como condicionante para o processo de desenvolvimento da criança, refletimos, de acordo com Moysés (1992) – “[...] se não existem causas médicas reais para o fracasso escolar, o que se observa é a construção artificial destas causas” (p. 29), com o ideário de falsas relações entre a não aprendizagem e a deficiência.

Nesse sentido, percebemos pelas respostas docentes,

Uma concepção ‘biologicista’, ao dar ênfase apenas às condições/disposições naturais e, portanto, ao tomar a condição do sujeito como dada e imutável – ou apenas parcialmente influenciável pela ação do ‘meio’ –, alimenta tanto posições depreciativas, das quais resultam as práticas preconceituosas, discriminatórias e segregacionistas, quanto imobilistas (Klein; Silva, 2012, p. 24–25, grifos dos autores).

Essa concepção “biologicista” toma a parte biológica do aluno como determinante do seu desenvolvimento, deixando em segundo plano suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Essa concepção centra as possíveis dificuldades encontradas pelo aluno nele mesmo, desconsiderando fatores externos e multideterminantes. Essa visão centrada no aspecto biológico fomenta práticas que não fornecem o subsídio necessário para a aprendizagem de todos os alunos.

Cumpramos elucidar que a faixa etária dos alunos da etapa creche da Educação Infantil, abrange os primeiros anos da vida de uma criança, que se encontra no início

do desenvolvimento de seu psiquismo, não tendo desenvolvidas, ainda, todas as funções que são essencialmente humanas. Embora esse não seja o cerne deste trabalho, não podemos nos furtar de refletir sobre a questão do diagnóstico precoce em crianças que ainda estão se apropriando e desenvolvendo suas funções psíquicas superiores. Esse laudo diagnóstico, de fato, ajudaria o processo pedagógico, ou estigmatizaria essa criança como culpada por seus comportamentos e/ou por um possível atraso em seu processo de desenvolvimento?

Deveras, consideramos que “Por meio da ação pedagógica, ocorre, pois, o processo de desenvolvimento mais refinado das funções psicológicas superiores, uma vez que estas têm sua gênese na intelectualização das funções psicológicas elementares” (Lopes Júnior, 2021, p. 15), sendo a Educação Infantil a responsável por proporcionar a todas as crianças o início desse desenvolvimento. Concebemos que “O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação” (Leontiev, 2004, p. 291) e nesse sentido, compreendemos que ao invés de simplesmente diagnosticar as crianças cada vez mais cedo, é mais eficaz proporcionar uma educação de qualidade para que todas possam se apropriar das funções essencialmente humanas.

A escola, com sua função de disseminação dos conhecimentos científicos historicamente acumulados pela humanidade, é determinante, é fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, pois, ao passo que cria as condições para que se apropriem desses conhecimentos, essa apropriação possibilita novas oportunidades de conduta dos alunos, como atenção dirigida, memória de longo prazo, pensamento teórico, entre outras características que são exclusivamente humanas (Asbahr; Nascimento, 2013).

Nessa categoria de análise – em que se aborda a importância e/ou contribuições da Educação Inclusiva na Educação Infantil de zero a três anos – houve uma resposta que poderia ser caracterizada, minimamente, como fruto de total desconhecimento sobre desenvolvimento humano: *“Ah, eles não se sentem daí um peixe fora da água, né? Porque eles vão se sentir incluído, **eles vão estar no mundo imaginário deles**, mas sendo acompanhado igual os outros, não é?”* (Professor Q, grifos nossos). Essa fala parece remeter à ideia de que as crianças com deficiência não são capazes de aprender como todas as outras crianças, e que o fato de estarem matriculadas na Educação Infantil lhes asseguraria somente um

“acompanhamento”, o que não se caracteriza como a real função da escola, que é ensinar os conteúdos escolares.

Na verdade, partimos da compreensão preconizada por Vigotski (2019), de que “[...] a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais³⁷; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo” (p. 31). Ou seja, pelo convívio social, pelas mediações, pelo fornecimento dos materiais e/ou das adaptações que atendam suas necessidades especiais, ela poderá se apropriar dos conhecimentos escolares como todos os demais alunos.

O início do desenvolvimento humano acontece na infância; nesse sentido, entendemos que problematizar a oferta da Educação Infantil é relevante para compreender e potencializar o desenvolvimento dos alunos dessa faixa etária, nos mais diferentes locais em que estejam inseridos.

4.4. TRABALHO MULTIPROFISSIONAL: A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COLABORATIVO/COENSINO E DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR

Esta categoria de análise explora o trabalho colaborativo ou coensino nos CMEIs e Escolas que atendem a faixa etária de zero a três anos, tratando sobre o trabalho multidisciplinar entre os profissionais da área da saúde e os professores que atuam com as crianças com deficiência.

Nos questionários utilizados para as entrevistas, não havia questionamentos específicos sobre o trabalho/ensino colaborativo, mas questionamentos sobre o trabalho multidisciplinar entre as áreas da saúde e da educação. No entanto, as respostas dos professores entrevistados evidenciaram formas de relacionamento e de trabalho pedagógico entre os professores regentes de sala, os professores de hora atividade e os denominados professores de apoio que remetiam aos conceitos de trabalho/ensino colaborativo e de coensino, pois esses três tipos de professores dialogavam entre si sobre as crianças com deficiência sob sua responsabilidade no exercício de sua função. Segundo Vilaronga, Mendes, Zerbato (2016), coensino pode ser considerado como

³⁷ Neste trabalho optamos por usar a linguagem utilizada por Vigotski à época, e que está expressa na tradução brasileira da obra Defectologia.

[...] um serviço de apoio à inclusão escolar que envolve o trabalho em parceria entre um professor de Educação Especial e um professor do ensino comum em sala de aula. Conhecido também como ensino colaborativo, este tipo de serviço faz parte da proposta de alguns países para favorecer a escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) na classe comum das escolas regulares e vem sendo apontada (sic) como uma estratégia bastante promissora (p. 67).

No coensino, um professor de sala de aula e um professor especializado em Educação Especial trabalham juntos em prol da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos com deficiência. Esse trabalho envolve a divisão das responsabilidades da turma no sentido da elaboração do planejamento, das atividades e das demais funções do exercício da docência, bem como a avaliação da aprendizagem dos alunos (Vilaronga; Mendes; Zerbato, 2016).

4.4.1. Trabalho Multiprofissional entre professores de salas de aula e profissionais da área da saúde

No contexto escolar, diante da dificuldade ou da não aprendizagem, um caminho comumente encontrado é o encaminhamento para a área da saúde. Nesse sentido: “O processo de encaminhar para diagnóstico clínico uma criança que apresente sinais ou características diferentes do esperado não é uma prática nova nas escolas, ele tem estado presente no centro de toda a história da educação escolar” (Gonçalves, 2022, p. 162). E, por conta do exagero, do excesso desses encaminhamentos, constatamos que tem crescido exponencialmente o uso de medicações por crianças. Em 2010, Eidt e Tuleski, já afirmavam que esse uso havia triplicado nos últimos cinco anos no Brasil e na Argentina, sendo que, naquele momento, estimava-se que 200 mil crianças já iam para a escola medicadas. Em 2014, a Confederação Federal dos Municípios (CNM) divulgou que num período de dez anos o uso da ritalina, que é um psicotrópico utilizado no tratamento de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), cresceu 775% no Brasil (CNM, 2014).

Também nesse sentido e resgatando as questões sobre a fragilidade do trabalho pedagógico exercido pelos professores que atuam no sistema educacional na atualidade, Moraes e Umbelino (2024) afirmam que,

[...] a docência acaba permeada de contradições desse sistema, com as formações rápidas, descontextualizadas e fragmentadas, com os prazos aligeirados e cobranças por bons resultados, culminando, sem surpresas, no encaminhamento dos estudantes a especialistas da saúde como uma estratégia institucional (p. 4).

Essa afirmação das autoras, é deveras preocupante quando se pensa a educação do país, quando afirmam que esses encaminhamentos já se constituíram, sem surpresas em uma estratégia institucional. Nesse sentido, encaminhar para a área da saúde crianças com quaisquer dificuldades, sejam comportamentais ou de aprendizado, vêm sendo normalizado e banalizado de tal forma que, vem se tornando uma prática cada vez mais comum. Dessa forma, a medicina tem sido vista como a possibilidade de solucionar questões que são inerentes à área educacional.

Os professores que atuam em sala de aula com crianças com deficiência, foram indagados, se seus alunos recebiam atendimentos da área da saúde fora do ambiente escolar. As respostas evidenciaram que todas as crianças matriculadas nas turmas de atuação desses professores, recebiam atendimentos da área da saúde.

Esses atendimentos são de cunho variado, embora a predominância seja de atendimento na área de fonoaudiologia, como podemos verificar nestes trechos: *“Eu sei que o autista tem a fono”* (Professor N); *“O meu aluno autista, ele faz terapia todos os dias, aí ele faz terapia com TO³⁸”* (Professor J); *“Ele fazia Denver³⁹, aí por último agora [...] ela ia tirar dessas terapias e focar mais na fono”* (Professor G); *“Hoje ela está fazendo fono”* (Professor H); *“Atendimento com a fono”* (Professor F); *“Eu acredito que ele esteja passando pela terapeuta, pela psicóloga na verdade”* (Professor D); *“Sim, por psicólogo”* (Professor B); *“Ele faz terapia todos os dias da semana [...] faz hipismo também”* (Professor A).

Embora todas as crianças com deficiência matriculadas nas turmas dos professores entrevistados recebam atendimento na área da saúde, nas entrevistas realizadas, apenas o professor A relatou ter tido contato com os profissionais da área da saúde que atendem seu aluno: *“A gente recebe relatórios sim, uma troca de conversas”* (Professor A). Todos os demais professores entrevistados que atuam em sala de aula, responderam que nunca houve um retorno ou uma orientação por parte dos profissionais da saúde.

³⁸ TO - é a abreviatura para Terapia Ocupacional.

³⁹ “O método Denver de intervenção precoce é um modelo de terapia comportamental desenvolvido pelas pesquisadoras Selly Rogers e Geraldine Dawson na Universidade de Denver” (Zeglin, 2023).

No entanto, alguns professores relataram que já forneceram informações do contexto escolar para tais profissionais, como nos excertos: *“Veio apenas uma carta pra mim fazer um relatório sobre o aluno”* (Professor D); *“Só teve pesquisas que elas também enviaram pra mim tá respondendo”* (Professor E); *“Eu passo a informação, mas o retorno não me é dado, nunca foi dado”* (Professor P); *“Tivemos a visita de uma psicóloga aqui [...] ela veio fazer uma entrevista [...] conversar um pouco, procurar entender como que ele funciona aqui na instituição [...] mas ela não deu nenhum retorno pra nós”* (Professor J); *“Eles mandaram um questionário para eu responder”* (Professor I).

Nesse sentido, fica evidente que os docentes têm passado informações dos alunos com deficiência para a área da saúde, mas essa comunicação não tem uma via de retorno; dessa forma “[...] evidencia-se, ainda, uma subordinação da educação especial ao campo da saúde” (Gonçalves, 2021, p. 171), como se a área da saúde fosse solucionar os problemas e coubesse à escola apenas fornecer os dados necessários para que isso acontecesse.

4.4.2. Trabalho colaborativo/coensino entre professores regentes e professores de hora atividade de salas de aula e professores de apoio às crianças com deficiência

As entrevistas foram realizadas com professores que atuavam em sala de aula com crianças com deficiência de zero a três anos, no último trimestre do ano de 2023; como mencionado anteriormente, foram entrevistados professores regentes, professores de hora-atividade e professores de apoio.

Acerca da disponibilidade na rotina diária do professor de apoio, uma parte dos professores entrevistados salientou sempre ter disponibilidade de haver um professor de apoio em sala de aula, como podemos observar nestes excertos: *“Sempre tem é, dos alunos com laudo fechado”* (Professor G); *“Quando a criança tem um laudo sim”* (Professor I); *“Sim”* (Professor N); *“Hoje em dia sim. Tem um aluno que tem laudo e após o laudo veio o apoio”* (Professor D).

Outros professores entrevistados relataram que nem sempre é possível contar com a disponibilidade do professor de apoio: *“Nem sempre, não é todos os dias que nós conseguimos um **profissional** de apoio, embora seja designado, mas por causa de questão de logística aqui, quando falta alguém, **essa pessoa é utilizada** para substituir outras”* (Professor J, grifos nossos); *“Para esse meu aluno,*

nem sempre” (Professor K); *“Olha, tem as meninas [...] mas no começo do ano mesmo, quando faltava alguém, elas tinha que, vamos supor, dar apoio para todas as turmas”* (Professor O); *“Geralmente sim [...] Falta muito professor e o que acaba acontecendo? Aquela criança acaba sendo prejudicada porque é tirado professor de apoio para poder suprir as outras salas”* (Professor P); *“Não [...] Hoje nós temos uma estagiária que veio para ele, mas é estagiária e ela só fica no período da manhã”* (Professor C).

Dois professores evidenciaram o fato de o professor de apoio atender mais de uma criança simultaneamente: *“É um profissional para três crianças”* (Professor Q). *“Depende da organização, porque ela é apoio desse aluno e também auxiliar da turma. Então, nem sempre ela está disponível 100% para o apoio”* (Professor H).

Nesse sentido, notamos diferenças nos relatos, dependendo do CMEI ou Escola em que esse professor atue, ou seja, em alguns locais o professor fica disponível para a criança com deficiência, no entanto, a maioria dos relatos demonstra uma indisponibilidade do professor de apoio em sala de aula, como é o caso da estagiária que atende só meio período a criança com deficiência, ou os diferentes relatos da disponibilização desse professor para suprir outras funções, não executando assim sua função com a criança com deficiência.

Destacamos que a LDB nº 9.394/1996 define, no Art. 59, inciso III, que os sistemas de ensino devem assegurar ao aluno com deficiência “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996, n.p.), estando o município, conforme já explicitado anteriormente, em dissonância com os pressupostos da LDB ao alocar estagiários, que são estudantes em processo de formação, para o atendimento das crianças com deficiência nos CMEIs e Escolas nos quais a pesquisa foi realizada.

Dessa forma, pode ser constatada mais uma fragilidade no AEE ofertado às crianças com deficiência nos locais da pesquisa, visto que além de não serem contratados professores especializados, havendo uma maciça presença de estagiários ocupando essa função, nem sempre existe a disponibilidade do estagiário em sala de aula. Se esses trabalhadores⁴⁰ nem sempre estão ocupando a

⁴⁰ Utilizamos o termo “trabalhadores e não “profissionais” para essas pessoas que exercem a função de atender as crianças com deficiência, porque não se pode considerá-los como “profissionais” tendo

sua função junto à criança com deficiência, nos parece que o trabalho colaborativo entre eles possa ficar prejudicado, o que implica na qualidade da oferta de educação, porque entendemos “[...] a troca de informações entre os diversos agentes que compõem o quadro de profissionais imprescindível para a constituição de uma educação inclusiva” (Santos, 2020, p. 86).

Embora não houvesse nenhuma pergunta no questionário da pesquisa de campo que abordasse exclusivamente a respeito do trabalho colaborativo entre os professores da turma e o professor de apoio, ao serem questionados sobre o planejamento de suas aulas, os professores deram respostas que nos remetem ao trabalho colaborativo entre esses professores. Constatamos, pelas respostas, que existe trabalho de coensino nas turmas cujo professor de apoio é um professor formado, como verificamos nesses excertos, nos quais os professores atuam como professores de apoio: *“É de acordo com o que a professora planeja”* (Professor L); *“Eu faço, mas juntamente com a professora de sala”* (Professor A); *“Eu uso o planejamento da professora. E vejo o que deu certo para ela, o que não deu e vou montando o planejamento”* (Professor R); *“O meu planejamento é em cima da professora, tanto das duas professoras que entram em sala de aula”* (Professor M). O professor N, também relata compartilhamento de planejamento: *“Tento fazer com antecedência para passar para a professora de apoio”* (Professor N).

No CMEI ou Escola no qual a Gestora 6 atuava, professores especializados ocupavam a vaga de professor de apoio, e o trabalho colaborativo ficou deveras evidenciado: *“As professoras [de apoio], elas fazem uma adaptação ao planejamento do professor de turma”* (Gestora 6). É possível compreender, por essa afirmação da Gestora 6, que as professoras de apoio fazem/propõem adaptações no planejamento dos professores da sala, para atender as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência que estudam na sala de aula em que ambas atuam, o que corrobora o resultado encontrado nas entrevistas com os professores de sala de aula, de que nas escolas ou CMEIs onde o professor de apoio era um professor formado, havia trabalho colaborativo entre os professores.

Nesse sentido, ambas participam dos momentos de planejamento e execução das atividades e das avaliações dos alunos, prestando todo o suporte necessário para que eles consigam se apropriar dos conteúdos. Em vista disso, a constatação é

em vista que eles ainda não têm formação profissional. Ou seja, eles são trabalhadores-estagiários ainda em processo de formação e, portanto, muitas vezes com vínculos trabalhistas precarizados.

de que esse trabalho colaborativo que estava acontecendo entre os dois professores que atuavam com as crianças com deficiência na mesma sala de aula, era benéfico também para a efetivação da aprendizagem de todos os alunos.

Alguns professores também relatam a prática de estabelecer diálogo com o professor de apoio ou num trabalho conjunto de troca de saberes em sala de aula: *“Eu sempre tenho muito diálogo com a professora de apoio”* (Professor Q); *“A [professora de] apoio me ajuda fazendo a adaptação”* (Professor D); *“As atividades todas planejadas são feitas por mim mesmo, não pelo profissional de apoio, profissional de apoio fica mais ali só pra ajudar na hora da realização da atividade”* (Professor E); *“A [professora de] apoio, fica mais na questão de auxiliar a atividade em si, ali no momento de aplicar”* (Professor H); *“Eu falo com a professora de apoio e aí ela senta com ele sozinha para tentar executar aquela atividade”* (Professor J).

Quanto à menção, pelo Professor E da nomenclatura “profissional” de apoio, ressaltamos que a LBI define no Art. 3º, inciso XIII o termo “profissional de apoio **escolar**” como aquela

[...] pessoa que exerce atividades de **alimentação, higiene e locomoção** do estudante com deficiência e **atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária**, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015, n.p., grifos nossos).

Nesse sentido, faz-se necessário fazer essa diferenciação entre os termos, pois, provavelmente o Professor E queria dizer “**professora** de apoio” – aquela que é especializada em Educação Especial e que realiza o Atendimento Educacional Especializado com os alunos com deficiência – mas, utiliza o termo “**profissional** de apoio”, que não tem significado específico na área da Educação Especial. Assim, como foi mencionado anteriormente, o que está definido na LBI, art. 3º, inciso XIII, é o termo “profissional de apoio escolar”, aquele que vai realizar atividades de **alimentação, higiene e locomoção** com o aluno com deficiência que estuda numa sala de aula do ensino comum.

No entanto, como nesse artigo 3º, XIII, da LBI parece haver uma dubiedade em sua interpretação ao mencionar que essa pessoa – o profissional de apoio escolar – também pode atuar “[...] em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária”, o que deixa margem para que gestores de estados e municípios

contratem essas pessoas – muitas vezes sem nenhuma qualificação, incumbindo-as de também desempenharem o papel de professores de AEE.

Nesse sentido, tem tramitado no Congresso Nacional brasileiro um Projeto de Lei, o PL nº 4050/2023 (Brasil, 2023) apresentado na Câmara Federal em 22/08/2023, cuja ementa original definia: “Dispõe sobre a oferta de profissionais de apoio escolar especializados nas salas de aula para atendimento aos alunos com deficiência, e dá outras providências”. Posteriormente, durante seu trâmite, foi definida nova ementa: “Dispõe sobre a oferta do profissional de apoio escolar em instituições públicas e privadas de ensino”.

Como o aprofundamento da questão do papel desse profissional ainda permanece permeada por muitas dúvidas, espera-se que os congressistas do parlamento brasileiro sejam assessorados por professores pesquisadores e estudiosos da área da Educação Especial que possam lhes esclarecer o que realmente se espera desse profissional tão importante e necessário no âmbito da Educação Especial, mas que não pode ser confundido com o professor de AEE, cujo conhecimento, reiteramos, deve se especializado na área da Educação Especial. Ou seja, o termo “**profissional** de apoio” não pode ser confundido com o termo “**professor** de apoio”, que é o professor especializado em Educação Especial, aquele que também vem sendo denominado “professor de AEE”, pois realiza o Atendimento Educacional Especializado com os alunos com deficiência.

A respeito do trabalho colaborativo/coensino, corroboramos a afirmação de Kaufmann (2021), que afirmou:

[...] o estabelecimento de momentos de diálogo nem sempre é possível, o contato entre os professores da Educação Especial e o professor regente é inviável por alguns fatores, como espaço físico, falta de carga horária e tempo, impossibilitando uma parceria articulada (p. 94).

Embora ainda existam dificuldades para a implementação do ensino/trabalho colaborativo entre os professores especializados em Educação Especial e os professores regentes e de hora atividade, alguns professores dentre os entrevistados, relatam diferentes formas de trabalho colaborativo em prol da aprendizagem e do desenvolvimento de seus alunos com deficiência, em que já há diálogo e compartilhamento do planejamento e da execução das atividades desenvolvidas com as crianças.

Nesse sentido, faz-se necessário compreender, cada vez mais, a importância de verdadeiramente ensinar os conteúdos escolares para todas as crianças com deficiência e, para tanto, definir os diferentes papéis de quem atua com elas, na escola, seja pública ou privada e nos sistemas de ensino de maneira geral, para que sejam facilitadas as interações entre os professores da Educação Especial e os professores do ensino comum (Kaufmann, 2021).

Dessa forma, a efetivação do coensino acontece “[...] quando os profissionais envolvidos têm objetivos comuns e consideram o que está por vir no desenvolvimento dos alunos, a responsabilidade de cada um e os benefícios de um trabalho abrangente” (Pires, 2024, p. 42) tendo como premissa o foco no desenvolvimento das máximas potencialidades dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desenvolvido nesta pesquisa permitiu aprofundar o conhecimento sobre a temática que foi seu objeto – a inclusão escolar de crianças de zero a três anos –, os estudos teóricos produzidos em uma década sobre esse objeto e outras questões que envolvem e perpassam a temática e que foram surgindo no decorrer do próprio estudo. Possibilitou a interlocução com CMEIs e escolas e, então, tecer reflexões que permitiram identificar, analisar e compreender como tem sido desenvolvido o trabalho de inclusão escolar na Educação Infantil de crianças com deficiência de zero a três anos – faixa etária que ainda necessita da elaboração e da implementação de políticas públicas e até da vigilância dos pais dessas crianças, dos professores e demais profissionais que com elas trabalham, quanto àquelas políticas que existem(iam) e garantem(iam) os direitos dessas crianças, direitos que vêm sendo sorrateiramente retirados pelo parlamento brasileiro de maneira assustadora.

O objetivo desta pesquisa foi identificar e analisar como estava ocorrendo o processo de inclusão escolar das crianças com deficiência da Educação Infantil na etapa de zero a três anos, bem como identificar as principais lacunas nesse processo, especialmente no que concerne à formação de professores para atuar na Educação Especial no município de Umuarama–Pr. O estudo transitou por dois eixos temáticos principais: Educação Inclusiva e formação de professores; no caso deste último, constatou-se a precarização dessa formação em curso no país, de forma que se pode antever algumas de suas consequências para o trabalho pedagógico que esses professores devem realizar com todas as crianças, inclusive com as que apresentam deficiência/NEE.

Esta é uma temática tão grave para o país, que o Ministério da Educação (MEC) por meio da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) publicou, no dia 17 de janeiro de 2025, o Edital nº 1/2025⁴¹ que regulamenta a seleção de estudantes e os procedimentos para sua participação no Programa “Pé de Meia Licenciaturas” do Programa “Mais Professores para o Brasil”. Nos últimos anos já havia um alerta no país sobre um

⁴¹ “Publicado edital do Pé de Meia Licenciaturas”. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/janeiro/publicado-edital-do-pe-de-meia-licenciaturas>. Acesso em: 18 jan. 2025.

fenômeno que foi cunhado como “Apagão de Professores”. Tendo em vista a gravidade e o aviltamento a que estão sujeitos os professores brasileiros e, provavelmente a sociedade começando a constatar as implicações desse fenômeno para o país, em setembro de 2022, foi publicada a reportagem⁴² “Brasil pode enfrentar 'apagão de professores' em 2040”. As projeções para o apagão eram de que até 2040 faltariam cerca de 235 mil professores no país para atuarem na educação básica.

Consideramos premente o estudo da temática Educação Inclusiva – ou inclusão escolar –, especialmente quando se trata da inclusão na escola, de crianças com deficiência de zero a três anos, brasileiras, para milhares das quais a escola ainda é o lugar onde podem se alimentar para que possam ter o necessário processo de mielinização de suas células cerebrais, os neurônios, para que tenham um desenvolvimento e funcionem de maneira saudável. Os resultados encontrados na pesquisa do estado do conhecimento, demonstram a necessidade de ampliação de pesquisas acadêmico-científicas acerca de crianças com deficiência na faixa etária de zero a três anos, uma vez que o desenvolvimento infantil depende de um trabalho pedagógico de qualidade e planejado intencionalmente nessa etapa da vida da criança, em que há intensa plasticidade neuronal.

A THC preceitua que o desenvolvimento psíquico humano se inicia no nascimento e os primeiros anos de vida do bebê são imprescindíveis para a sua humanização. A etapa creche da Educação Infantil é um período de intenso desenvolvimento psíquico, no qual a criança tem suas primeiras interações sociais, aprende a andar, a falar e a comer. Esse nível de ensino que, historicamente, parece ter sido considerado menos importante socialmente, por meio do arcabouço teórico da THC nos leva à reflexão sobre quão significativa é uma escolarização de qualidade nesse período da vida. As mediações dos professores, dos colegas de sala de aula, dos instrumentos e signos que o ambiente escolar proporciona para a criança dessa faixa etária, contribuirão para o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, lembrando que o sujeito só se torna humano pelas interações sociais e que o meio no qual estamos inseridos nos determina e nos torna um membro desse meio.

⁴² “Brasil pode enfrentar 'apagão de professores' em 2040”. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/09/29/brasil-pode-enfrentar-apagao-de-professores-em-2040-diz-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 18 jan. 2025.

A questão do embasamento teórico do trabalho pedagógico do professor, foi outro dado que merece atenção; embora o município de Umuarama tenha uma proposta curricular assumidamente dentro da perspectiva teórica da THC, encontramos nas respostas de vários professores desconhecimento sobre a importância de que esse trabalho pedagógico seja consistente e referenciado teoricamente. Na pesquisa do estado do conhecimento já havíamos constatado que existe escassez de pesquisas científicas acerca da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na etapa de zero a três anos embasadas no referencial teórico da THC, pois foram encontrados apenas dez trabalhos, em uma década de pesquisa, em três plataformas científicas diferentes.

Para que haja Educação Inclusiva, é preciso que, além das condições possibilitadas pelos sistemas de ensino, haja professores bem formados e comprometidos com a educação das crianças. Dessa forma, consideramos que ambos – o processo de Educação Inclusiva e o de formação de professores estão amalgamados, imbricados, de forma que, quando falamos do direito constitucional de todas as crianças estudarem juntas, na mesma escola e sala de aula, compreendemos que esse tipo de educação que se quer “inclusiva”, precisa ser rigorosamente trabalhado na formação, tanto inicial como continuada dos professores, ou seja, não se pode dissociar essas duas temáticas.

A legislação vigente no país ampara legalmente a Educação Inclusiva, pelo fato de a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) ter sido aprovada, em 2008 à Constituição Federal (CFB) com equivalência de emenda constitucional. Há também, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) cujo teor praticamente repete o contido na CDPD, tornando-se, a partir de 2015, uma das leis mais conhecidas no Brasil quando se trata dos direitos das pessoas com deficiência; e há ainda a esquecida, mas não menos importante, lei nº 7.853/1.989, a qual, promulgada um ano depois da Constituição cidadã, prevê multa e até pena de prisão para os gestores das instituições de ensino públicas ou privadas, de qualquer nível de ensino, no caso de recusa ou de cobrança adicional na matrícula de pessoas com deficiência (Brasil, 2008a, 1988, 2015, 1989). Em tempos de terceirização/privatização das escolas públicas, faz-se necessário não apenas dar publicidade e visibilidade a esse arcabouço legal, mas, também, permanecer atentos para possíveis modificações com perdas de direitos, que se pretenda nele fazer.

No caso do município da pesquisa, constatamos que a inclusão educacional de crianças com TEA parece estar ocorrendo ainda de forma um tanto tímida e alguns dos motivos para tal, são o fato de que as crianças com deficiência estão estudando em turnos parciais e não integrais. Outro motivo pode ser o fato de que os pressupostos que fundamentam a Educação Inclusiva que tiveram início no Brasil no final dos anos de 1990, ou seja, há mais de um quarto de século, vem sendo discutidos em nível de Brasil desde então. Mas estas discussões ao longo do tempo histórico, como uma preocupação do município, culminaram no ano de 2024 na divulgação de um currículo municipal com fundamentação teórica. De maneira alvissareira ele está fundamentado numa teoria que de fato embasa o trabalho pedagógico dos professores, pois lhes permite, de maneira dialética, compreender e realizar esse trabalho num constante movimento relacional entre teoria e prática.

Com relação à teoria que fundamenta o trabalho pedagógico dos professores dos CMEIs e escolas, constatamos que houve um certo estranhamento por parte de alguns deles com relação à palavra teoria, quando lhes foi perguntado “qual era a teoria que fundamentava seu trabalho pedagógico”. As respostas transitaram desde uma menção a nome de autores como Emília Ferreiro, Piaget e Paulo Freire, o que demonstra um certo ecletismo na compreensão dos fundamentos teóricos, até práticas pedagógicas voltadas ao espontaneísmo e/ou guiadas pela experiência pessoal, o que deixa um alerta acerca da qualidade da oferta dessa Educação Infantil a todas as crianças, as que apresentam e as que não apresentam deficiência.

Embora tenham sido escassas as respostas que abordaram o processo de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes juntos, estudando em uma mesma sala de aula, como um benefício vinculado à Educação Inclusiva, verificamos, no discurso dos entrevistados, de forma um tanto contraditória, que existe uma certa importância atribuída à Educação Inclusiva, quando em sua maioria, esses professores abordam a questão do respeito às diferenças, a “aceitação” da criança com deficiência nos mesmos espaços sociais, como na escola, por exemplo e a necessidade de que haja uma sociedade sem preconceito. Assim, parece que já existe todo um discurso sobre a importância da Educação Inclusiva, mas quando se trata de ensinar todos os alunos juntos, para que possam aprender e se desenvolver, essa parece ser uma questão ainda distante.

Há que se considerar, ainda, que alguns professores, estão fundamentados em uma concepção biologizante de deficiência, fortemente marcada pelo modelo médico, para os quais os diagnósticos com os respectivos laudos de deficiência – inclusive os realizados o mais precocemente possível – podem ser a solução para os casos de crianças com supostas deficiências em suas escolas e CMEIs. É como se o laudo [médico] fosse a solução para as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

A cultura do laudo diagnóstico parece estar tão enraizada no imaginário dos professores e seus pensamentos ficam tão embotados, que eles parecem não conseguir visualizar um trabalho pedagógico em que sua atuação vá na direção de atingirem o nível potencial dos alunos, ou seja, um fazer pedagógico em que o trabalho de ensinar visa ao desenvolvimento das potencialidades latentes das crianças, independentemente das características que as tornam diferentes umas das outras e, portanto, únicas.

Outra constatação deveras preocupante refere-se a algumas das respostas coletadas – felizmente muito poucas – que, ao abordarem sobre a Educação Inclusiva ou sobre os alunos com deficiência, apresentaram um certo viés preconceituoso e capacitista, embasado por vezes em concepções biologizantes do desenvolvimento humano. Essas falas foram proferidas por professores que atuavam com alunos com deficiência ou que estavam em cargo de gestão em CMEIs ou Escolas, organizando, no caso das gestoras, o trabalho pedagógico à frente de uma equipe. Esses professores pareciam citar os alunos com deficiência como menos capazes no processo educativo, levando a entender que a condição do aluno determinava a sua possibilidade de desenvolvimento.

Essa lacuna na formação humana desses professores pode ser caracterizada como uma das barreiras que impedem a acessibilidade da pessoa com deficiência às mesmas oportunidades que as pessoas sem deficiência. Essa barreira, denominada atitudinal (Brasil, 2004) é uma das mais difíceis de serem superadas, pois envolve a subjetividade das pessoas. Assim, para a superação das demais lacunas e barreiras encontradas na Educação Infantil umuaramense, ou seja, para que esse viés capacitista seja abandonado, faz-se necessária uma mudança de concepção frente à deficiência.

Diversas outras lacunas foram encontradas na Educação Infantil Inclusiva umuaramense, a começar pela formação – ou a falta dela – dos professores que

atuavam diretamente com as crianças com deficiência. O AEE ofertado a essas crianças, maciçamente era de incumbência de professores em formação, ou seja, estagiários que prestavam serviço à rede municipal de educação por meio de contrato temporário, o que fragiliza ainda mais o vínculo com esses trabalhadores.

O fato de que existiam, no momento da pesquisa, pessoas atuando como estagiários trabalhando com as crianças com deficiência em Umuarama, é um achado importante da pesquisa, sobretudo em tempos de militarização e terceirização de escolas para a iniciativa privada, quando princípios neoliberais definem e determinam a implementação de políticas educacionais marcadas pelo viés economicista. Substituir professores especializados por estagiários, tem sido prática recorrente no país e deve ser considerado um problema a ser combatido socialmente, com vistas a uma educação emancipadora e de qualidade.

Com relação aos professores de sala de aula, embora possuísem licença para atuar profissionalmente – pois tinham licenciatura em Pedagogia ou curso de Magistério em nível de Ensino Médio – em sua maioria não possuíam nenhuma experiência profissional com crianças com deficiência ou estavam em contato com a Educação Inclusiva há menos de um ano. Esses mesmos professores relataram uma diversidade de dificuldades para o trabalho pedagógico com seus alunos com deficiência pequenos, inclusive explicando que se sentiam incapazes de organizar seu trabalho pedagógico para todos os alunos.

Em algumas respostas, ficou evidente que o professor da turma é quem estava como responsável por planejar e executar as adaptações curriculares, sobretudo nas turmas em que havia estagiários ocupando a função de professor de apoio. Esse fato, embora à primeira vista possa parecer negativo – já que o professor da turma não está participando de um trabalho colaborativo com um professor especializado em Educação Especial – parece apontar para possíveis novos tempos na concretização da Educação Inclusiva, pois esse professor já consegue ver o aluno com deficiência como efetivamente de sua turma, um aluno cujo processo de aprendizagem e desenvolvimento é de sua responsabilidade, pois ele tem o direito de aprender como os demais alunos. Foi alvissareira a constatação de que a cultura de que o aluno com deficiência está na sala de aula comum “apenas para se socializar”, parece estar sendo superada.

Ao tratar sobre trabalho colaborativo entre os professores regentes da sala de aula comum e os professores especializados em Educação Especial, os dados das

pesquisas do estado do conhecimento têm demonstrado que essa já é uma atividade “normal” dentro das escolas, ou seja, já se espera que quando há alunos com deficiência/NEE matriculados, há que haver diálogo entre esses professores.

Verificamos, também, que os CMEIs e Escolas pesquisados abrangiam 53% (39 alunos) do total de crianças com deficiência de zero a três anos matriculadas no município. Dessas crianças com deficiência, encontramos, nos nove CMEIs ou escolas, uma prevalência de 94,9% de crianças com diagnóstico de TEA. Essa é uma questão que chama muito a atenção e parece não estar ocorrendo apenas no município de Umuarama, pois parece haver uma explosão de diagnósticos de crianças com TEA. O que parece ser relevante, também, é que os professores revelaram que quase não precisavam fazer adaptações curriculares para os alunos com deficiência de sua turma. Por exemplo, um professor relatou que não precisava realizar nenhuma adaptação curricular para seu aluno com TEA e outros relataram que precisavam realizar poucas adaptações curriculares para que seus alunos com deficiência conseguissem acessar os conteúdos. Estas são questões devera intrigantes e poderiam ser tema para futuros estudos.

Com relação ao processo de formação dos professores deste estudo, verificamos, por meio da pesquisa de campo, que muitos deles apresentavam acentuadas dificuldades, não apenas para o exercício da docência como professores especializados em Educação Especial, mas também, pelas dificuldades em se expressarem oralmente na língua padrão, tanto fazendo uso de uma linguagem mais coloquial, como realizando incorreções gramaticais.

Embora se possa considerar que não haveria “erro” quando se trata de linguagem expressa oralmente, há que se observar que neste caso, trata-se de professores que convivem com crianças e as ensinam. Por isso, a forma como se expressam deveria ser na norma culta da língua, pois estamos falando de um trabalho profissional que ocorre dentro das salas de aula com crianças pequenas que estão em franco processo de aquisição da linguagem oral. No entanto, apesar de considerar a importância da aquisição linguística das crianças pequenas e que esta aquisição/apropriação se dá com a criança inserida/incluída num ambiente de falantes daquela língua, não devemos nos esquecer de que, além do respeito que devemos ter por esses professores com relação à norma da língua por eles utilizada, é necessário compreender que essa forma de linguagem também é eficiente, compreensível e comunica.

Reiteramos então, que a preocupação aqui levantada, não tem a intenção de menosprezar o trabalho pedagógico conduzido por esses professores, pois temos a clareza de que eles não são linguistas e, também, não devem ser responsabilizados e culpabilizados por uma precária e deficitária formação escolar que possam ter recebido em seu processo de escolarização, muitas vezes desde os anos iniciais. Contrariamente, queremos tecer algumas breves reflexões sobre como essa lacuna linguística na formação desses professores, poderia prejudicar o desenvolvimento da linguagem dos alunos. Cumpre elucidar, então, que observamos, a partir da análise das entrevistas uma dificuldade expressiva de parte dos professores entrevistados (professores regentes das salas de aula, professores de hora-atividade, professores de apoio e professoras gestoras) no que tange ao uso da norma padrão da língua portuguesa.

Para conduzir essas reflexões, nos pautamos na sociolinguística, vertente que considera a variabilidade linguística em face da sociedade. Os pressupostos teóricos da sociolinguística auxiliam no combate ao preconceito linguístico, discutido com profundidade na obra *“Preconceito linguístico: o que é, como se faz”*, do linguista brasileiro Marcos Bagno. O pesquisador chama a atenção para o fato de que a língua portuguesa não pode ser utilizada como um mecanismo para estabelecer uma hierarquia entre os falantes.

Bagno (2007) desmistifica alguns mitos a respeito do que é norma culta e erro, e ressalta a importância de se compreender que não se trata de um “vale tudo”, para utilizarmos o termo bagniano. O autor mobiliza os conceitos de adequação e aceitação para determinados usos da língua. Nas palavras do pesquisador:

Uma das principais tarefas do professor [...] é conscientizar seu aluno de que a língua é como um grande guarda-roupa onde é possível encontrar todo tipo de vestimenta. Ninguém vai só de maiô fazer compras num shopping-center, nem vai entrar na praia, num dia de sol quente, usando terno de lã, chapéu de feltro e luvas ... Usar a língua, tanto na modalidade oral como na escrita, é encontrar o ponto de equilíbrio entre dois eixos: o da adequabilidade e o da aceitabilidade. Quando falamos (ou escrevemos), tendemos a nos adequar à situação de uso da língua em que nos encontramos: se é uma situação formal, tentaremos usar uma linguagem formal; se é uma situação descontraída, uma linguagem descontraída, e assim por diante [...] Como sempre, tudo vai depender de quem diz **o quê, a quem, como, quando, onde, por quê e visando que efeito** (Bagno, 2007, p. 129–130, grifos do autor).

O trecho ilustra nossa preocupação com as respostas orais de alguns professores nas entrevistas pelo fato de que elas não estavam adequadas à norma culta ou padrão da língua portuguesa. Bagno (2007) destaca que se devem analisar os sujeitos, modos, espaços e motivações do uso da língua para que se possa realizar a escolha adequada das estruturas linguísticas que vamos utilizar em determinado momento de interlocução com outros falantes da língua, a fim de não incorrer em preconceito linguístico, mas também para não prejudicar o desenvolvimento linguístico das crianças em processo de aquisição linguística. Reiteramos, finalmente, que não tencionamos menosprezar esses professores, mas refletir sobre em quais frentes a Educação Infantil vem enfrentando suas principais dificuldades.

A reflexão que nos instiga, é se essas dificuldades demonstradas pelos professores, são específicas da Educação Infantil pelo fato de esse nível de ensino – especialmente a etapa de zero a três anos – ter sido concebido e conduzido com menor atenção que os demais níveis de ensino. O fato de a etapa creche da Educação Infantil (zero a três anos) ter sido historicamente vinculada ao assistencialismo e ao mero cuidado das crianças, parece ainda influenciar, contemporaneamente, para que esse nível de ensino seja visto como inferior, ou menos importante socialmente.

Ressaltamos, também, que havia uma disposição entre os professores para compreender o caráter histórico e processual do paradigma da Educação Inclusiva, pois não houve recusa de nenhum dos professores convidados a participar da pesquisa, o que demonstra interesse no assunto. Compreendemos que as falhas, o capacitismo e os preconceitos encontrados são resultado de uma sociedade classista, segregadora, que teve toda uma história voltada à exclusão das pessoas com deficiência em todos os âmbitos sociais e agora, nesse processo reverso em que se está propondo tentar fazer uma educação deveras inclusiva, são encontradas dificuldades também com as atitudes das pessoas que estruturalmente vivem em uma sociedade excludente.

Finalmente, ao refletirmos sobre a Educação Infantil e a Educação Inclusiva umuaramense, apontamos algumas possibilidades para futuras pesquisas: – formação continuada, para que os professores realizem – com seus alunos com e sem deficiência – um trabalho pedagógico intencional e consistente, embasado teoricamente; – estudo da THC, concepção teórica que fundamenta o novo currículo

e todo o trabalho pedagógico do município; – e, no sentido da precarização da formação de professores tanto dos que deveriam ser especializados em Educação Especial, como de todos os professores, buscar compreender as implicações que uma formação à distância – a EaD – quando descompromissada com a qualidade da formação de professores – especialmente de Pedagogos – tem provocado e podem ainda provocar na educação brasileira hoje e no futuro.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização: a era do trabalhador *just-in-time*?. In: **Estudos Avançados**, 34 (98), Centro de Estudos Sindicais e de Economia do Trabalho, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil, 2020

ABNT - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS - **NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2015.

AIRES, Any Louize. **A mediação na aprendizagem e desenvolvimento de crianças com transtorno do espectro autista**: uma leitura na perspectiva da teoria histórico-cultural. 2023. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ltc, 2011.

ARSE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, S.L., v. 1, n. 113, p. 167-184, jul. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KBkSjzMqRzJYD493bKxwVVw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2024.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [S.L.], v. 33, n. 2, p. 414-427, 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-98932013000200012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/4Wq5bTmhnrt8XG8w3B5Xcvj#>. Acesso em: 16 nov. 2024.

BACCARIN, Angela Pinto Tavares *et al.* Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: um olhar sobre a base nacional comum curricular (BNCC). In: REIS, Elisângela Alves dos; MENEGASSO, Mauriza Gonçalves de Lima; MORI, Nerli Nonato Ribeiro; STEVANATO, Patrícia de Araujo Abucarma (org.). **Proposta pedagógica curricular da rede municipal de ensino de Umuarama**: pressupostos, conceitos e fundamentações. Jundiaí: Paco, 2024. p. 241-260. Disponível em: <https://edu.umuarama.pr.gov.br/ebook-sme/>. Acesso em: 21 out. 2024.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. Edições Loyola: São Paulo, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Lisboa edições, 1977.

BARROCO, Sonia Maria Shima. Contexto e textos de Vygotski sobre a defectologia: A defesa da humanização da pessoa com deficiência. In: BARROCO, Sonia Maria Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da (org.). **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural**: Em defesa da humanização do homem. Maringá: Eduem, 2012. p. 41 – 65.

BRASIL. **As desigualdades na primeira infância**. Brasília: Observa - Observatório do Marco Legal da Primeira Infância, s. d.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 7.853/89**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasil. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em 24 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.742**, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 8 dez. 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm. Acesso em: 30 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais** – Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.899**, de 29 de junho de 1994. Concede passe livre às pessoas portadoras de deficiência e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 30 jun. 1994. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/LEIS/L8899.htm. Acesso em: 30 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de dezembro de 2001. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/resolucaocne.pdf>. Acesso em: 28 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre a acessibilidade e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 29 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2023.

BRASIL. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.. **Lei Nº 11.738, de 16 de Julho de 2008**. Brasília, 16 jul. 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 18 jan. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Define diretrizes para a educação básica. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 21 out. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 4. ed. rev. e atual. Brasília, 2012a.

BRASIL. **Lei n.º 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Define a pessoa com transtorno do espectro autista como pessoa com deficiência e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 28 dez. 2012b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 30 out. 2024.

BRASIL. Presidência da República. (2013, 5 de abril). **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. Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 24 mar. 2023.

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) / Câmara dos Deputados. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série legislação; n. 200).

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2021**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/umuarama/panorama>. 2021 Acesso em: 22 mar. 2023.

BRASIL. **PL 4050/2023**. Câmara aprova contratação de profissional de apoio escolar para alunos da educação especial. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1012740-camara-aprova-contratacao-de-profissional-de-apoio-escolar-para-alunos-da-educacao-especial>. Acesso em: 5 jan. 2025

BRASIL. **Cadernos de estudos**: desenvolvimento social em debate, nº 36. Brasília: Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome; Secretaria de Avaliação, Gestão da Informação e Cadastro Único, 2024a.

BRASIL. **Lei nº 14.834**, de 25 de julho de 2024. Prorroga, Até 31 de Dezembro de 2025, A Vigência do Plano Nacional de Educação, Aprovado Por Meio da Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Brasília, 25 jul. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm. Acesso em: 01 ago. 2024b.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 135, de 20 de dezembro de 2024**. Altera os Arts. 37, 163, 165, 212-A e 239 da Constituição Federal e o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2024c.

BRAZ, Fabiana Schondorfer. **Criança, inclusão e transtorno do espectro autista**: contribuições da teoria histórico-cultural e da sociologia da infância. 2019. 111 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

BERCOVICI, Gilberto. Do jabuti à jabuticaba. **Migalha de peso**. 17 jan. 2017. Disponível em: <https://migalhas.uol.com.br/depeso/251888/do-jabuti-a-jabuticaba>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BONDEZAN, Andreia Nakamura; GÓES, Eliane Pinto de; SOARES, Rosangela Teles Carminati. Desafios enfrentados no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no âmbito universitário: revisão integrativa / challenges faced in the process of including students with autism spectrum disorder at the university level. **Brazilian Journal Of Development**, [S.L.], v. 8, n. 1, p. 721-738, 6 jan. 2022. South Florida Publishing LLC. <http://dx.doi.org/10.34117/bjdv8n1-048>. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/42300>. Acesso em: 02 jan. 2024.

BORGES, Gabriela Silva Braga. **Estimulação precoce, trabalho pedagógico e a criança com deficiência na creche**. 2016. 174 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Goiás, Regional de Catalão, 2016.

BROSTOLIN, Marta Regina; SOUZA, Tania Maria Filiu de. A docência na Educação Infantil: pontos e contrapontos de uma educação inclusiva. **Cadernos Cedes**, [S.L.], v. 43, n. 119, p. 52-62, abr. 2023. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/cc256578>.

CARDOZO, Raphael Demóstenes; SCHNEIDER, Gabriela. Acessibilidade arquitetônica, deficiência física e o direito à educação. **Olhar de Professor**, [S.L.], v.

24, p. 1-23, 27 nov. 2021. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). <http://dx.doi.org/10.5212/olharprofr.v.24.18321.084>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/18321>. Acesso em: 01 out. 2024.

CASTRO, Estela Souza de; LOPES, Julia da Fonseca; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil - LEEI (2013-2023): uma análise em três tempos. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 7, n. 1, p. 1-23, jan. 2025. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharetirilhas/article/view/74047/40472>. Acesso em: 10 jan. 2025.

CEREZUELA, Cristina; MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SHIMAZAKI, Elsa Midori. A trajetória histórica da educação inclusiva. In: MORI, Nerli Nonato Ribeiro; CEREZUELA, Cristina (org.). **Inclusão e Educação Especial na Educação Básica: um estudo nas cinco regiões brasileiras**. Maringá: Eduem, 2021. Cap. 1. p. 17-38.

CEREZUELA, Cristina; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Os documentos legais da inclusão. In: MORI, Nerli Nonato Ribeiro; CEREZUELA, Cristina (org.). **Inclusão e Educação Especial na Educação Básica: um estudo nas cinco regiões brasileiras**. Maringá: Eduem, 2021. Cap. 2. p. 39-70.

CNM. **Uso de medicamento para deficit de atenção cresceu 775% em 10 anos**. 2014. Disponível em: <https://cnm.org.br/comunicacao/noticias/uso-de-medicamento-para-deficit-de-aten%C3%A7%C3%A3o-cresceu-775-em-10-anos>. Acesso em: 06 jan. 2025.

COMPARIN, Karen Andréa; SZYMANSKI, Maria Lidia Sica. Ensinar autistas: o que dizem as pesquisas na perspectiva da teoria histórico-cultural. **Revista Intersaberes**, [S.L.], p. 1-24, 16 jul. 2024. UNINTER. <http://dx.doi.org/10.22169/revint.v19.224tl4013>. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2677>. Acesso em: 22 out. 2024.

COTONHOTO, Larissy Alves. **Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar**. 2014. 275 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

DINIZ, Nathália Lucena. **Um estudo sobre o atendimento em creches às crianças com deficiência ou transtorno do desenvolvimento: o que dizem familiares e profissionais de um município paulista**. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ciências - Educação e Saúde na Infância e Adolescência, Universidade Federal de São Paulo Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2016.

DIOGO, Marcelio Adriano; GELLER, Marlise. A Educação Especial e os Cursos Técnicos: a visão dos docentes sobre os processos de adaptação curricular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 28, p. 561-578, 2022. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/C8LcZkgFR6yWYbkYVvwdFSR/?lang=pt#>. Acesso em: 18 ago. 2024.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "Aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 115, mar. 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 jun. 2024.

EIDT, Nadia Mara; TULESKI, Silvana Calvo. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e psicologia histórico-cultural. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], v. 40, n. 139, p. 121-146, abr. 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742010000100007>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000100007>. Acesso em: 20 jul. 2024.

FREITAS, Angelita Carvalho de Oliveira de; ROSTAS, Márcia Helena; TEIXEIRA, Rafael Montoito. Uma breve análise sobre o estágio remunerado: ato educativo ou força de trabalho precarizada?. **Revista Educar Mais**, [S.L.], v. 4, n. 2, p. 442-450, 25 ago. 2020. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. <http://dx.doi.org/10.15536/reducarmais.4.2020.442-450.1921>. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/1921>. Acesso em: 22 out. 2024.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

G1 Sorocaba e Jundiaí. **Mãe alega que escola particular recusou matrícula de filha com autismo após 'teste' de dois dias**: 'só quero educação digna pra ela'. 'Só quero educação digna pra ela'. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sorocaba-jundiai/noticia/2023/11/14/mae-alega-que-escola-particular-recusou-matricula-de-filha-com-autismo-apos-teste-de-dois-dias-so-quero-educacao-digna-pra-ela.ghml>. Acesso em: 21 jun. 2024.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista**: pensando através do espectro. Rio de Janeiro: Record, 2015. Tradução de Maria Cristina Torquillo Cavalcanti.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUEDES, Lenilson. Escola é condenada a pagar indenização por recusar matrícula de criança autista. **Poder Judiciário**. Campina Grande. 24 mar. 2023. Disponível em: <https://www.tjpb.jus.br/noticia/escola-e-condenada-a-pagar-indenizacao-por-recusar-matricula-de-crianca-autista>. Acesso em: 21 jun. 2024.

GONÇALVES, Maria Rozineti. **Diagnósticos de deficiências e transtornos na educação infantil**: dispositivos a serviço de quê?. 2022. 243 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Ciências - Educação e Saúde na Infância e Adolescência, Universidade Federal de São Paulo Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2022.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

IACONO, Jane Peruzo. **Deficiência Mental e Terminalidade Específica**: novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada?. 2004. 249 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/6239>. Acesso em: 28 out. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2023**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 10 abr. 2024.

KAUFMANN, Jaqueline Daise. **A intervenção precoce e o processo de inclusão educacional na educação infantil**: ações e concepções de professores de educação especial. 2021. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

KLEIN, Lígia Regina; SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da. Quando o discurso da diferença desdenha a desigualdade: as armadilhas da inclusão. In: BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tania dos Santos Alvarez da (org.). **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: Eduem, 2012. Cap. 2. p. 23-39.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LOMBARDI, José Claudinei. Notas sobre a educação da infância numa perspectiva marxista. In: GALVÃO, Ana Carolina (org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020. Cap. 1. p. 5-14.

LOPES JÚNIOR, Antonio Dário. **Fundamentos do desenvolvimento humano na pedagogia de Vigotski**: repercussões para formação e atuação do professor. 2021. 197 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; SOARES, Marcia Torres Neri; SOARES, Marcia Torres Neri. Currículo escolar e deficiência: contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 162, p. 1124-1147, dez. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/198053143717>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/MKN9ZpQ94DcC3ZKLJwMvm6k/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 20 ago. 2024.

MALSON, Lucien. **As crianças selvagens**: mito e realidade. Porto: Companhia Editora do Minho, 1967.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A Prática Pedagógica Histórico-Crítica**: na educação infantil e ensino fundamental. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. Cap. 1. p. 13-34.

MATOS, Maria Almerinda de Souza; MELO, Lana Cristina Barbosa de; SANTOS, Silvina Faria dos. Educação Inclusiva e Educação Especial: uma análise necessária na formação docente. **Research, Society And Development**, [S.L.], v. 11, n. 12, p. 1-12, 25 set. 2022. Research, Society and Development. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i12.34965>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/34965>. Acesso em: 05 nov. 2024.

MATOS, Neide da Silveira Duarte de; TURECK, Lucia Terezinha Zanato. Educação especial e políticas educacionais: a concepção de aprendizagem e desenvolvimento humano em disputa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, p. 1-29, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8661085. Disponível em: <https://bityli.com/PvAFoA>. Acesso em: 23 maio 2024.

MATTOS, Michele Morgane de Melo; LIONE, Viviane de Oliveira Freitas. O Brincar das crianças com o Transtorno Do Espectro Autista na Educação Infantil. **Revista Olhares**, Guarulhos, v. 11, n. 1, p. 1-27, jul. 2023. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/14479/10736>. Acesso em: 20 out. 2024.

MARINO FILHO, Armando; MELLO, Suely Amaral; MAGALHÃES, Cassiana. Currículo como antecipação da história da criança: contradições entre educação e escolarização no desenvolvimento de 0 a 6 anos de idade. **Debates em Educação**, [S.L.], v. 13, n. 33, p. 150-167, 22 dez. 2021. Universidade Federal de Alogos. <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n33p150-167>. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12623/9334>. Acesso em: 05 jan. 2025.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Educação integral e(m) tempo integral na educação infantil: possibilidade de um olhar inovador. In: ARAÚJO, Vania Carvalho de (org.). **Educação infantil em jornada de tempo integral**: do nascimento à velhice. Vitória: Edufes, 2015. Cap. 3. p. 89-122.

MEC. Ministério da Educação. **Formações para docentes de educação infantil ocorrem em todo o Brasil**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/abril/formacoes-para-docentes-de-educacao-infantil-ocorrem-em-todo-o-brasil>. Acesso em: 05 jan. 2025.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do comitê de ética em pesquisa da ufsc. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.L.], v. 21, n. 10, p. 3265-3276, out. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/?lang=pt#>. Acesso em: 19 jul. 2024.

MELLO, Rodrigo. Para zerar fila de espera de 2022 nos CMEIs, Umuarama vai atender 582 crianças de forma parcial. **Obemdito**. Umuarama, p. 0-1. 03 fev. 2023. Disponível em: <https://obemdito.com.br/noticia/129202/com-atendimento-parcial-de-582-criancas-de-0-a-3-anos-umuarama-zera-fila-de-espera-de-2022-nos-cmeis>. Acesso em: 06 mar. 2023.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a educação da pequena infância. **Revista Cadernos de Educação**. N. 050, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/4090/3384>. Acesso em: 01 jun. 2024.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. **A norma culta e a oralidade em sala de aula**. UNIVESP, s/d.

MORAIS, Brunesa Paulus de; UMBELINO, Janaina Damasco. Medicalização da infância: uma análise sobre o estado do conhecimento a partir das pesquisas de mestrado em educação e psicologia no brasil (2010-2020). **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 51, n. 27, p. 1-33, jan. 2024. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/6955>. Acesso em: 01 ago. 2024.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação Por Escrito, v. 5, n. 2, p. 154-164. 2014.

MOTA, Maria Creusa; FREIRE, Sandra Ferraz de Castillo Dourado. A escolarização de crianças autistas: contribuições da teoria histórico-cultural. **Revista Psicopedagogia**, [S.L.], v. 41, n. 124, p. 94-103, jul. 2024. Revista Psicopedagogia. <http://dx.doi.org/10.51207/2179-4057.20240016>. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v41n124a09.pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Fracasso escolar: uma questão médica?**. uma questão médica?. 1992. Publicação: Série Idéias n. 6. São Paulo. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/amb_a.php?t=007. Acesso em: 18 nov. 2024.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ORSO, Paulino José. A implementação da Pedagogia Histórico-Crítica: formas, exigências e desafios. In: LOMBARDI, José Claudinei; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; ORSO, Paulino José (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

PARADA, Eunice Rodrigues Valle. **Os conceitos de Educação e Aprendizagem ao longo da vida: aspectos históricos e a educação especial brasileira**. 2021. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

PASSOS, Luana; MACHADO, Danielle Carusi. Regime de cuidados no Brasil: uma análise à luz de três tipologias. **Revista Brasileira de Estudos de População**, [S.L.], v. 38, p. 1-24, 1 set. 2021. Associação Brasileira de Estudos Populacionais. <http://dx.doi.org/10.20947/s0102-3098a0166>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/sxNtfvt4NWS3D8szwqXz88d/>. Acesso em: 27 abr. 2024.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O papel do professor e do ensino na Educação Infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs.). **Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Cap. 9. p. 161-191.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: GALVÃO, Ana Carolina (org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020. Cap. 4. p. 69-95.

PASQUALINI, Juliana Campregher; LAZARETTI, Lucinéia Maria. **Que educação infantil queremos?**: Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas. Bauru: Mireveja Editora, 2022.

PEDRAZA, Dixis Figueroa. Saúde e nutrição das crianças assistidas em creches públicas do município de Campina Grande, Paraíba. **Cadernos Saúde Coletiva**, [S.L.], v. 24, n. 2, p. 200-208, jun. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1414-462x201600020133>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadsc/a/fPWhXPqcJtzxDdGS5c9rhhG/?lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2025.

PEREIRA, Eliza Reverso Vieira *et al.* A Base Nacional Comum Curricular e a Teoria Histórico-Cultural: implicações teóricas metodológicas na prática pedagógica da educação infantil. In: REIS, Elisangela Alves dos; MENEGASSO, Mauriza Gonçalves de Lima; MORI, Nerli Nonato Ribeiro; STEVANATO, Patrícia de Araujo Abucarma (org.). **Proposta pedagógica curricular da rede municipal de ensino de Umuarama: pressupostos, conceitos e fundamentações**. Jundiaí: Paco, 2024. p. 213-240. Disponível em: <https://edu.umuarama.pr.gov.br/ebook-sme/>. Acesso em: 21 out. 2024.

PÉRES-RAMOS, Aidyl Macedo de Queiroz; PÉRES-RAMOS, Juan. **Estimulação precoce: serviços, programas e currículos**. 2. ed. São Paulo: Ministério da Ação Social, 1992.

PIENIAK, Jacsiane; SOUZA, Kettlyn Carla de. PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: alguns apontamentos sobre a medicalização de crianças em processo de escolarização a partir da psicologia histórico-cultural. In: FERREIRA, Clarice Regina Catelan; PARISOTO, Dyeniffer Jessica Bezerra (org.). **Psicologia Histórico-Cultural: reflexões sobre as possibilidades de atuação das(os) psicólogas(os)**. Umuarama: Universidade Paranaense, 2024. p. 71-92. Disponível em: https://www.unipar.br/documentos/1202/PSICOLOGIA_HIST%C3%93RICO_CULTURAL.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

PIRES, Michaeli Maria. **O trabalho colaborativo no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na perspectiva Histórico-Cultural**. 2024. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2024.

PORTO, Camila Castello Branco de Almeida. A EDUCAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA: de Marx a Saviani. **Revista Contemporânea de Educação**, S.L., v. 10, n. 20, p. 451-473, jul. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2222>. Acesso em: 20 out. 2024.

REIS, Elisangela Alves dos; MENEGASSO, Mauriza Gonçalves de Lima; RIBEIRO, Nerli Nonato; STEVANATO, Patrícia de Araujo Abucarma. **Proposta pedagógica curricular da rede municipal de ensino de Umuarama: pressupostos, conceitos e fundamentações**. 1. ed. Jundiaí, SP: Paco, 2024. 296 p. ISBN 978-85-462-2760-0. Disponível em: https://edu.umuarama.pr.gov.br/wp-content/uploads/2024/10/3798_Miolo_otimizado.pdf. Acesso em: 11 jan. 2025.

RESENDE, Caio Cordeiro de; *et al.* O impacto da educação integral na participação das mães no mercado de trabalho e no trabalho infantil: uma avaliação de impacto do programa mais educação por regressão descontínua. **Revista Brasileira de**

Ciência Política, Brasília, n. 32, p. 323-362, ago. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0103-335220203209>.

ROSSETTO, Elisabeth; IACONO, Jane Peruzo. Inclusão e ensino superior: práticas pedagógicas com alunos com deficiência/NEE na perspectiva da psicologia histórico-cultural. **Educação e Filosofia**, [S.L.], v. 36, n. 76, p. 133-174, 2022. EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia. <http://dx.doi.org/10.14393/revedfil.v36n76a2022-60453>.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMPAIO, Juarez Oliveira. **O autismo e o brincar**: uma perspectiva histórico-cultural. 2023. 260 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

SANTOS, Flavia Naiara Zacarias dos; TEIXEIRA, Maria Eduarda Nogueira. Acessibilidade na educação: utilizando o hiperfoco como ferramenta no aprendizado matemático por meio de atividades adaptadas. **Educação Matemática em Revista**, [S.L.], v. 29, n. 84, p. 1-8, 19 ago. 2024. Sociedade Brasileira de Educacao Matematica. <http://dx.doi.org/10.37001/emr.v29i84.3563>. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/periodicos/index.php/emr/article/view/3563/2630>. Acesso em: 06 jan. 2025.

SANTOS, Isabelle Sercundes. **A criança com transtorno do espectro autista na sala regular da educação infantil**: das políticas educacionais às práticas pedagógicas em João Pessoa-PB. 2020. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

SANTOS, Laís Carla Simeão da Silva. **Atendimento educacional especializado à criança com baixa visão de zero a três anos na educação infantil**. 2016. 166 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

SAVELI, Esméria de Lourdes; SAMWAYS, Andreia Manosso. A educação da infância no Brasil. **Imagens da Educação**, [S.L.], v. 2, n. 1, p. 51-59, 8 fev. 2012. Universidade Estadual de Maringá. <http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v2i1.13712>.

SAVIANI, Dermeval. Infância e Pedagogia Histórico-Crítica. In: GALVÃO, Ana Carolina (org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020. Cap. 10. p. 245-277.

SAVIANI, Dermeval. Caracterização geral da Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica dialética da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; ORSO, Paulino José (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021b.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021c.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ana Maria da Conceição. **O processo de aprendizagem do(a) aluno(a) com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)**. 2022. 151 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2022.

SILVA FILHO, Daniel Mendes da; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Acessibilidade nas escolas como uma questão de direitos humanos. **Revista Educação Especial**, [S.L.], v. 32, n. 27, p. 1-19, 18 mar. 2019. Universidade Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686x29387>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/29387>. Acesso em: 15 out. 2024.

SOARES, Natália de Amorim. **Expectativas de aproveitamento da perspectiva histórico cultural no âmbito da educação inclusiva**. 2021. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de São Paulo Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2021.

SOUZA, Susyane Katlyn Thum de. Concepções, diretrizes e práticas para o ensino na Educação Infantil. In: MALANCHEN, Julia (org.). **Políticas educacionais, Trabalho pedagógico & Pedagogia histórico-crítica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022. p. 177-194.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **INCLUSÃO: Um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

STEMMER, Márcia Regina Goulart. Educação Infantil: gênese e perspectivas. In: ARSE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins (org.). **Educação Infantil versus Educação Escolar?: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas: Autores Associados, 2012. Cap. 1. p. 5-32.

SZYMANSKI, Maria Lidia Sica. Dificuldades de aprendizagem (da): doença neurológica ou percalço pedagógico?. **Boletim Técnico do Senac**, v. 38, n. 3, p. 4-15, 2012. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/152>. Acesso em: 26 ago. 2024.

SZYMANSKI, Maria Lidia Sica; COLUSSI, Lisiane Gruhn. A presença dos jogos de papéis na Educação Infantil. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 28, n. 67, p. 41-61, jan. 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4170>. Acesso em: 30 ago. 2024.

TEIXEIRA, Andrise. **O trabalho colaborativo entre o professor de educação especial que atua na sala de recursos multifuncionais e o do ensino comum em escolas públicas**. 2021. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

TONET, Ivo. Pluralismo Metodológico: Falso Caminho. Revista **Gesto-Debate**, Campo Grande - MS, vol. 21, n. 01, jan/dez 2021, p. 01-22.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TURECK, Lucia Terezinha Zanato. **Deficiência, educação e possibilidades de sucesso escolar: um estudo de alunos com deficiência visual**. Uberlândia: Navegando, 2021. Disponível em: https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/ebook_final_lucia-min. Acesso em: 20 jun. 2024.

UMUARAMA (Município). **Lei nº 4.271**, de 18 de maio de 2018. Umuarama, PR.

UMUARAMA. **Portal Pedagógico de Umuarama**. Disponível em: <http://edu.umuarama.pr.gov.br/>. Acesso em: 27 abr. 2024.

UMUARAMA. **Sequência de Interações e Brincadeiras do 1º Semestre da Rede Municipal de Ensino de Umuarama/Pr**. Umuarama. Secretaria Municipal de Educação, 2024.

UNESCO. JOMTIEN, Tailândia: UNESCO, 1990. UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

VEIGA, Elaine Cristina Freitas. **Prática docente para aprendizagem de crianças com síndrome de down na educação infantil**. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Eniceia Gonçalves; ZERBATO, Ana Paula. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 66-87, jan. 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1029/953>. Acesso em: 25 jul. 2024.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedagogia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Completas - Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia.** / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. In: **El primer año.** In: Obras escogidas. Tomo IV. Madrid, Visor Distribuciones, [s.d.]d, p.187-219.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; SILVA, Carla Cilene Baptista da; ZANIOLO, Leandro Osni. Educação da Criança de Zero a Três Anos e Educação Especial: uma leitura crítica dos documentos que norteiam a educação básica¹. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 9-26, 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382216000100002>.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de *et al.* A produção científica nacional na área de educação especial e a creche. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 4, p. 619-636, 2018.

ZEGLIN, Eduarda. **Método Denver desenvolve as competências cognitivas e sociais das crianças com deficiência intelectual.** 2023. Disponível em: <https://apaecuritiba.org.br/metodo-denver/>. Acesso em: 06 jan. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



*Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa – CEP
CONEP em 04/08/2000*

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: Análise da Educação Inclusiva na Educação Infantil de zero a três anos na rede de educação pública do município de Umuarama.

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

73744523.0.0000.0107

Pesquisadora para contato: Neusa Maria Soares Zukoski

Telefone: (44)999268703

Endereço de contato (Institucional): Universidade Estadual do Oeste do Paraná

(R. Universitária, 1619 – Universitário, Cascavel - PR – Brasil, CEP: 85819-110 -

FONE: (45) 3220-3000)

Convidamos você a participar de uma pesquisa sobre a modalidade Educação Especial na Educação Infantil. Os objetivos estabelecidos são analisar e compreender como vem ocorrendo o processo de Educação Inclusiva na etapa de zero a três anos nos Centros Municipais de Educação Infantil do município de Umuarama-PR, por meio de um levantamento para identificar a quantidade e em quais CMEIs estão matriculadas as crianças com deficiência/necessidade educacionais especiais (NEE) da educação infantil de zero a três anos. Objetiva-se, também, identificar quais as deficiências/NEE dessas crianças são mais prevalentes, sendo que, ao identificar as três deficiências/NEE mais prevalentes, será realizado um estudo bibliográfico para obter conhecimento mais aprofundado sobre elas, culminando na elaboração de uma pequena cartilha informativa constando os principais dados científicos encontrados nos três estudos, e os links para acessá-los. Essas cartilhas serão distribuídas para os participantes desta pesquisa e para todos os CMEIs do município. Objetiva-se, ainda, identificar qual é a formação docente dos profissionais (Assessora da SEMED, Coordenadoras e Professores) envolvidos na

educação das crianças com deficiência/NEE dos CMEIs que fazem parte desta pesquisa, bem como observar e analisar a prática pedagógica dos professores que atuam diretamente com essas crianças, de forma a verificar as contribuições para a qualidade da educação inclusiva no município de Umuarama-PR, na Educação Infantil - etapa de 0 a 3 anos.

Para que isso ocorra você será submetido a uma entrevista semiestruturada que será realizada de forma presencial. No entanto, a pesquisa poderá causar em você alguma apreensão quanto aos assuntos.

Se ocorrer algum transtorno, decorrente de sua participação em qualquer etapa desta pesquisa, nós pesquisadores, providenciaremos acompanhamento e a assistência imediata, integral e gratuita. Havendo a ocorrência de danos, previstos ou não, mas decorrentes de sua participação nesta pesquisa, caberá a você, na forma da Lei, o direito de solicitar a respectiva indenização.

Também você poderá a qualquer momento desistir de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo. Para que isso ocorra, basta informar, por qualquer modo que lhe seja possível, que deseja deixar de participar da pesquisa e qualquer informação que tenha prestado será retirada do conjunto dos dados que serão utilizados na avaliação dos resultados.

Você não receberá e não pagará nenhum valor para participar deste estudo, no entanto, terá direito ao ressarcimento de despesas decorrentes de sua participação.

Nós pesquisadores garantimos a privacidade e o sigilo de sua participação em todas as etapas da pesquisa e de futura publicação dos resultados. O seu nome, endereço e voz nunca serão associados aos resultados desta pesquisa, exceto quando você desejar. Nesse caso, você deverá assinar um segundo termo, específico para essa autorização e que deverá ser apresentado separadamente deste.

As informações que você fornecer serão utilizadas exclusivamente nesta pesquisa. Caso as informações fornecidas e obtidas com este consentimento sejam consideradas úteis para outros estudos, você será procurado para autorizar novamente o uso.

Este documento que você vai assinar contém 3 (três) páginas. Você deve vistar (rubricar) todas as páginas, exceto a última, onde você assinará com a mesma assinatura registrada no cartório (caso tenha). Este documento está sendo apresentado a você em duas vias, sendo que uma via é sua. Sugerimos que guarde a sua via de modo seguro.

Caso você precise informar algum fato decorrente da sua participação na pesquisa e se sentir desconfortável em procurar o pesquisador, você poderá procurar pessoalmente o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE (CEP), de segunda a sexta-feira, no horário de 08h00 as 15h30min, na Reitoria da UNIOESTE, sala do Comitê de Ética, PRPPG, situado na rua Universitária, 1619 – Bairro Universitário, Cascavel – PR. Caso prefira, você pode entrar em contato via Internet pelo e-mail: cep.prppg@unioeste.br ou pelo telefone do CEP que é (45) 3220-3092.

Declaro estar ciente e suficientemente esclarecida(o) sobre os fatos informados neste documento.

Nome do sujeito de pesquisa ou responsável:

Assinatura:

Eu, Neusa Maria Soares Zukoski declaro que forneci todas as informações sobre este projeto de pesquisa ao participante (e/ou responsável).

Assinatura da(o) pesquisadora(o):

Umuarama, _____ de _____ de 20____.

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ACESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ASSESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Público: Assessoras da Educação Infantil atuando na Secretaria Municipal de Educação

Registro: Questões e respostas em formulário próprio, gravação de áudio.

Objetivo da entrevista: Levantar informações sobre as condições e planejamentos da Educação Inclusiva das crianças de 0 a 3 anos da Educação Infantil.

1) Identificação e formação:

- a) Nome: _____ Idade: _____
- b) Curso de Graduação: _____ () presencial () EAD
- c) Pós-Graduação: _____ () presencial () EAD
- d) Tempo na função: _____
- e) Tempo de atuação no município: _____
- f) Participação em cursos de formação continuada: () sim () não
- Se, sim: () Organizados pelo próprio município () Por conta própria

2) Roteiro:

1. No ano letivo de 2023 quantas crianças estão matriculadas na Educação Infantil de zero a três anos na rede municipal de educação?

2. Deste quantitativo, quantos apresentam deficiência/necessidades educacionais especiais (NEE)⁴³?

3. Em quais CMEIs estão matriculadas essas crianças?

⁴³As deficiências são: Deficiência Auditiva/Surdez; Deficiência Intelectual; Deficiência Mental; Deficiência Visual; Deficiência Física; Deficiência Múltipla; Surdocegueira e TEA/AUTISMO. São consideradas crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), aquelas que apresentam: Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade; Distúrbios/Transtornos de Aprendizagem como: Dislexia, Disgrafia, Discalculia, Disortografia e Dislalia/Desvio Fonológico.

4. Quais são as deficiências/NEE existentes nos Centros Municipais de Educação Infantil de Umuarama na faixa etária de zero a três anos?
5. São ofertadas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para a faixa etária de zero a três anos? Se sim, quantas e em quais Centros Municipais de Educação Infantil elas estão situadas?
6. Em não existindo Salas de Recursos Multifuncionais nos CMEIs no município para atender as crianças deficiência/necessidades educacionais especiais (NEE) da faixa etária de zero a três anos, onde e/ou como essas crianças vêm recebendo Atendimento Educacional Especializado (AEE), ao qual elas têm direito?
7. Qual a teoria que fundamenta o trabalho pedagógico e a organização dos Projetos Político Pedagógicos dos CMEIs?
8. O município de Umuarama fornece cursos de formação continuada para os profissionais (ou “professores”?) que atuam com crianças com deficiência/NEE da faixa etária de zero a três anos?
9. Na sua concepção, qual a importância da Educação Infantil Inclusiva na etapa de zero a três anos?
10. Na sua concepção, quais os benefícios para a comunidade escolar, **a existência da** Educação Infantil Inclusiva na etapa de zero a três anos, proporciona?

APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CMEIs)

Público: Coordenadoras pedagógicas dos CMEIs selecionados pela amostragem

Registro: Questões e respostas em formulário próprio, gravação de áudio.

Objetivo da entrevista: Levantar informações sobre as condições da Educação Inclusiva nos CMEIs.

1) Identificação e formação:

- a) Nome: _____ Idade: _____
- b) Curso de Graduação: _____ () presencial () EAD
- c) Pós-Graduação: _____ () presencial () EAD
- d) Tempo na função: _____
- e) Tempo de atuação no município: _____
- f) Participação em cursos de formação continuada: () sim () não
- Se, sim: () Organizados pelo próprio município () Por conta própria;

2) Roteiro:

1. Quantas crianças estão matriculadas na faixa etária de zero a três anos de idade no CMEI que você atua como coordenadora?

2. Quantas crianças com deficiência/necessidades educacionais especiais (NEE) na faixa etária de zero a três anos estão matriculadas no CMEI em que você atua como coordenadora? Quais são as deficiências/NEE⁴⁴ dessas crianças?

3. Quantas estão matriculadas em período integral e quantas estão matriculadas em período parcial?

⁴⁴As deficiências são: Deficiência Auditiva/Surdez; Deficiência Intelectual; Deficiência Mental; Deficiência Visual; Deficiência Física; Deficiência Múltipla; Surdocegueira e TEA/AUTISMO. São consideradas crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), aquelas que apresentam: Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade; Distúrbios/Transtornos de Aprendizagem como: Dislexia, Disgrafia, Discalculia, Disortografia e Dislalia/Desvio Fonológico.

4. As crianças com deficiência/NEE têm professor de apoio/professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Qual a formação deste profissional?
5. Existem adaptações curriculares voltadas ao atendimento das crianças com deficiência/NEE no CMEI em que você atua como coordenadora?
6. Na sua concepção, os espaços do CMEI em que você atua como coordenadora são adequados para as crianças com deficiência/NEE?
7. Como acontece o trabalho pedagógico com as crianças com deficiência/NEE no CMEI em que você atua como coordenadora?
8. Como você compreende a modalidade Educação Especial na Educação Infantil?
9. Na sua concepção, quais benefícios para a comunidade escolar, a existência da Educação Infantil Inclusiva na etapa de zero a três anos, proporciona?
10. Na sua concepção, qual a importância da Educação Infantil Inclusiva na etapa de zero a três anos?

APÊNDICE D: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

Público: Professores da Educação Infantil que atuem diretamente com crianças com deficiência/NEE⁴⁵ nos CMEIs selecionados pela amostragem.

Registro: Questões e respostas em formulário próprio, gravação de áudio.

Objetivo da entrevista: Levantar informações sobre a prática pedagógica na Educação Inclusiva.

1) Identificação e formação:

- a) Nome: _____ Idade: _____
- b) Curso de Graduação: _____ () presencial () EAD
- c) Pós-Graduação: _____ () presencial () EAD
- d) Tempo na função: _____
- e) Tempo de atuação no município: _____
- f) Participação em cursos de formação continuada: () sim () não
- Se, sim: () Organizados pelo próprio município () Por conta própria;

2) Roteiro:

1. Já trabalhou como “professora de Educação Especial”? ou “professora de AEE” ou “professora de crianças com deficiência/NEE”? Se sim, durante quanto tempo e com qual faixa etária?
2. No decorrer da rotina escolar, sempre há disponibilidade de um profissional de apoio (ou “professor de AEE”? ou professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE)?) Qual a formação deste profissional?
3. Algumas atividades necessitam de adaptações para atender a todas as crianças. Se concorda, quais são essas adaptações e quem as realiza/põe em prática?

⁴⁵ As deficiências são: Deficiência Auditiva/Surdez; Deficiência Intelectual; Deficiência Mental; Deficiência Visual; Deficiência Física; Deficiência Múltipla; Surdocegueira e TEA/AUTISMO. São consideradas crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), aquelas que apresentam: Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade; Distúrbios/Transtornos de Aprendizagem como: Dislexia, Disgrafia, Discalculia, Disortografia e Dislalia/Desvio Fonológico.

4. Há necessidade de adaptações físicas/arquitetônicas no prédio do Centro Municipal de Educação Infantil para que seus alunos possam usufruir de todos os espaços?
5. Qual a teoria que fundamenta o seu trabalho pedagógico?
6. Seu aluno com deficiência/NEE participa de atendimentos da área da saúde, fora do ambiente escolar, como psicóloga, fonoaudióloga, fisioterapeuta, ou outro profissional? Você dialoga com esses profissionais sobre seu aluno com deficiência/NEE, recebendo orientações?
7. Você se considera apto para adaptar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade aos seus alunos com deficiência/NEE?
8. Como é organizado o seu planejamento? É baseado nas propostas curriculares da prefeitura? Como são planejadas as aulas para as crianças com deficiência/NEE?
9. Quais são os benefícios para as crianças com deficiência/NEE quando incluídas na Educação Infantil?
10. Na sua concepção, quais benefícios para a comunidade escolar, **a existência da Educação Infantil Inclusiva** na etapa de zero a três anos proporciona?