



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**ÉLIDA CRISTINA DA SILVA DE LIMA SANTOS**

**A ARTICULAÇÃO ENTRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO E A EDUCAÇÃO INFANTIL NA INCLUSÃO DE  
CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:  
UM ESTUDO REALIZADO EM ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO  
DE SALVADOR – BAHIA**

Salvador  
2023

**ÉLIDA CRISTINA DA SILVA DE LIMA SANTOS**

**A ARTICULAÇÃO ENTRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO E A EDUCAÇÃO INFANTIL NA INCLUSÃO DE  
CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:  
UM ESTUDO REALIZADO EM ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE  
SALVADOR – BAHIA**

Tese apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Educação e Diversidade.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel García Bordas

Coorientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão

Salvador  
2023

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Santos, Élide Cristina da Silva de Lima.

A articulação entre o atendimento educacional especializado e a educação infantil na inclusão de crianças com transtornos do espectro autista [recurso eletrônico]: um estudo realizado em escolas públicas do município de Salvador - Bahia / Élide Cristina da Silva de Lima Santos. – Dados eletrônicos. - 2023.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel García Bordas.

Coorientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2023.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Crianças autistas - Educação. 2. Atendimento educacional especializado. 3. Educação infantil. 4. Transtornos do espectro autista em crianças. 5. Inclusão escolar. I. Bordas, Miguel Angel García. II. Galvão, Nelma de Cássia Silva Sandes. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. IV. Título.

CDD 371.94 23. ed.

# **ÉLIDA CRISTINA DA SILVA DE LIMA SANTOS**

## **A ARTICULAÇÃO ENTRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A EDUCAÇÃO INFANTIL NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM ESTUDO REALIZADO EM ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE SALVADOR – BAHIA**

Tese apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Salvador, 26 de maio de 2023.

Banca examinadora

Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas – Orientador  
Doutor em Filosofia pela Universidad Complutense de Madrid – UCM  
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Profa. Dra. Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão – Coorientadora  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Profa. Dra. Marlene Oliveira dos Santos  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Profa. Dra. Miralva dos Santos Silva  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Profa. Dra. Sheila de Quadros Uzêda  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Profa. Dra. Sonia Lopes Victor  
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo  
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela presença constante, apoio e proteção.

A meu orientador, Prof. Miguel Bordas, pela confiança, generosidade e pela tranquilidade na condução da orientação.

À minha coorientadora, Profa. Nelma Galvão, pelo acolhimento, tranquilidade e paciência.

À Professora Theresinha Guimarães Miranda, minha orientadora na iniciação científica, no TCC e no Mestrado, por ter sido um exemplo para que eu seguisse a carreira acadêmica e pelas orientações realizadas com competência durante a minha formação. Agradeço pela participação na banca de Exame de Qualificação e pelas contribuições preciosas que foram dadas para o desenvolvimento desta tese.

À professora Marlene Santos, pela generosidade e orientação no componente curricular trabalho Individual Orientado e pelas contribuições dadas durante o Exame de qualificação da tese.

À Professora Sonia Victor, por aceitar compor a Banca de Avaliação Final desta tese e por contribuir com importantes considerações durante o Exame de Qualificação.

À Professora Miralva Silva, por ser a grande incentivadora para que eu concorresse à seleção para ingresso do Mestrado e do Doutorado e pela gentileza em aceitar participar da Banca de Avaliação Final desta tese.

À Professora Sheila Uzêda, pela gentileza em aceitar participar da Banca de Avaliação Final desta tese e por sempre compartilhar o conhecimento com competência e generosidade.

À minha mãe, pelo amor incondicional, pela entrega, generosidade, pelas orações e cuidado para comigo e com meu filho. Com certeza não teria finalizado este trabalho sem o seu apoio diário.

A meu pai, pelo investimento e incentivo para que eu pudesse prosseguir nos estudos.

A meu filho, Vinicius, por ser um estímulo para prosseguir.

À minha irmã, pela escuta constante, pelas orações, pelo apoio nas transcrições e na compra dos livros.

À Tania, minha tia, pelas muitas vezes que assumiu o cuidado de Vinicius para que eu pudesse estudar.

A meu esposo, Geovane, pelo apoio.

A Gabriel (*in memoriam*), por ter sido inspiração para meu TCC de graduação.

À Mariene, pela abertura ao diálogo e pela disponibilidade de sempre.

Às amigas queridas Ada, Andreia, Ana Carolina, Daiane Santil, Elane, Eunice e Márcia, pelo companheirismo, escuta, acolhimento, conselhos e incentivo. Obrigada por deixarem a minha caminhada mais leve e alegre.

Ao amigo Erisvaldo, por ter sido o grande incentivador para que eu prosseguisse nos estudos após o Ensino Médio. Você abriu o caminho para que eu e outros jovens acreditássemos no sonho que parecia tão impossível naquela época do ingresso em uma universidade pública.

A toda equipe do Centro de Intervenção Precoce do Instituto de Cegos da Bahia, do período de 2006 a 2015, em especial à Coordenadora Elvira Pires, que contribuiu com a minha formação profissional e acadêmica e com o desejo de lutar por uma educação de qualidade para as crianças com deficiência.

Aos profissionais do Colégio Estadual Deputado Rogério Rego, pela compreensão e paciência durante a realização do doutorado, principalmente os gestores Jane Cleia e Gilberto, por compreenderem a necessidade de flexibilizar sempre que possível a minha carga horária para que eu pudesse realizar as atividades do doutorado. Embora tenha consciência de que esse é um direito do servidor, diante de tantas resistências encontradas por outros colegas de outras unidades e da tranquilidade e confiança com que vocês me acolheram, só posso agradecer.

Aos profissionais das quatro instituições que dedicaram seu tempo para contribuir com esta investigação, foi um privilégio escutá-los e aprender com vocês. Agradeço por se unirem na luta pela construção de uma educação pública de qualidade.

SANTOS, Élida Cristina da Silva de Lima. **A articulação entre o atendimento educacional especializado e a educação infantil na inclusão de crianças com transtorno do espectro autista**: um estudo realizado em escolas públicas do município de Salvador – Bahia. 2023. 239f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Esta tese teve como objetivo geral problematizar a articulação entre o AEE e a Educação Infantil e suas implicações para a inclusão educacional de crianças com TEA. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa, tipo estudo de caso e para coleta de dados foram realizadas entrevistas com quinze profissionais de educação, sendo eles: coordenadores, gestores, professores de AEE e de educação infantil de quatro escolas municipais que possuíam crianças com TEA matriculadas na Educação Infantil e que contam com o suporte do atendimento educacional especializado. A concepção teórica que norteia este estudo é a abordagem histórico-cultural de Vigotski. A análise e discussão dos dados foram organizados a partir da técnica de análise de conteúdo, resultando em quatro categorias, a saber: 1. Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil para crianças com TEA. 2. Entraves para articulação entre o AEE e a Educação Infantil. 3. Ideias para favorecer a articulação entre Atendimento Educacional Especializado e a Educação Infantil. 4. O Atendimento Educacional Especializado e a inclusão de crianças com TEA durante a pandemia. Os resultados mostraram que, apesar da compreensão de que é necessária uma articulação entre os professores de AEE e os professores de EI e dos esforços envidados pelos profissionais para que a interação aconteça, a articulação ainda ocorre de forma frágil, dependendo da boa vontade dos professores, visto que ainda não foi possível perceber, nas realidades investigadas, uma institucionalização dessa articulação no PPP das instituições e da garantia de espaços e tempos para que articulação aconteça de forma sistematizada, conforme orientam os teóricos da área. Contudo, foi possível verificar indícios de mudança nas sugestões dadas pelos profissionais entrevistados para que a articulação aconteça, como ter um tempo maior de planejamento, institucionalizar encontros quinzenais para que os professores conheçam o trabalho desenvolvido no AEE. Outra sugestão foi a criação de um plantão pedagógico para que os professores do AEE e os das turmas de EI se encontrassem para discussão dos casos, planejamento, orientações e construção de recursos. Na pesquisa, apareceu, ainda como sugestão, a possibilidade de aproveitar os aprendizados e experiências do período remoto no que se refere ao uso das tecnologias como uma forma de favorecer os encontros coletivos de reflexão, formação e planejamento. Entende-se, nesta investigação, que não existe uma receita pronta que consiga resolver de forma única todos os entraves que existem nas escolas que fragilizam ou impedem a articulação entre os professores de AEE e de EI, entretanto, a articulação precisa ser institucionalizada tanto por parte da SMED, como nas próprias unidades escolares, através do PPP e demais documentos que norteiam as ações desenvolvidas, com a viabilização de ações que favoreçam essa articulação. Assim, após essa institucionalização, cada escola poderá pensar, de maneira coletiva, em formas que melhor atendam às suas especificidades e promovam uma atuação articulada para inclusão de crianças com TEA.

**Palavras-chave:** Atendimento Educacional Especializado. Educação Infantil. Transtorno do Espectro Autista. Inclusão Escolar.

SANTOS, Élide Cristina da Silva de Lima. **The articulation between specialized educational assistance and early childhood education in the inclusion of children with autism spectrum disorder**: a study carried out in public schools in the city of Salvador - Bahia. 2023. 239 pp. Thesis (Doctorate in Education) - Federal University of Bahia, Salvador.

The general objective of this thesis was to problematize the articulation between Specialized Educational Assistance (SEA) and Early Childhood Education (ECE) and its implications for the educational inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). For that, a qualitative research, case study type was carried out and for data collection interviews were performed with fifteen education professionals, namely: coordinators, managers, SEA and early childhood education teachers from four municipal schools that had children with ASD enrolled in Early Childhood Education and who are supported by specialized educational assistance. The theoretical concept that guides this study is Vygotsky's cultural-historical approach. Data analysis and discussion were organized using the content analysis technique, resulting in four categories, namely: 1. Specialized Educational Assistance in Early Childhood Education for children with ASD. 2. Barriers to articulation between SEA and Early Childhood Education. 3. Ideas to favor the articulation between Specialized Educational Assistance and Early Childhood Education. 4. Specialized Educational Service and the inclusion of children with ASD during the pandemic. The results showed that, despite the understanding that there is a need for articulation between SEA teachers and ECE teachers and the efforts made by professionals to make interaction happen, the articulation still occurs in a fragile way, depending on the goodwill of the teachers. It has not yet been possible to perceive, in the realities investigated, an institutionalization of this articulation in the political pedagogical project of the institutions and the guarantee of spaces and times for the articulation to happen in a systematized way, as guided by theorists in the area. However, it was possible to verify signs of change in the suggestions given by the interviewed professionals for the articulation to happen, such as having a longer planning time, institutionalizing fortnightly meetings so that the teachers know the work developed in the SEA. Another suggestion was the creation of a pedagogical shift so that SEA and ECE teachers could meet to discuss cases, plan, guide and build resources. In the research, it appeared, as a suggestion, the possibility of taking advantage of the learning and experiences of the remote period with regard to the use of technologies as a way of favoring collective meetings for reflection, training and planning. It is understood, in this investigation, that there is no ready-made recipe that can resolve in a single way all the obstacles that exist in schools that weaken or prevent the articulation between SAE and ECE teachers, however, the articulation needs to be institutionalized both by Municipal Secretary of Education, and by the school units themselves, through the political pedagogical project and other documents that guide the actions developed, with the feasibility of actions that favor this articulation. Thus, after this institutionalization, each school will be able to think, collectively, in ways that best meet their specificities and promote an articulated action for the inclusion of children with ASD.

**Keywords:** Specialized Educational Service. Early Childhood Education. Autism Spectrum Disorder. School Inclusion.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAA	Comunicação Alternativa e Ampliada
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CEFAI	Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão
CIF	Classificação Internacional de Doenças
CMEI	Centros Municipais de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	Educação Especial
EI	Educação Infantil
EMEI	Escolas Municipais de Educação Infantil
EP	Educação Precoce
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEINE	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PI	Psicopedagogia Inicial
Pibic	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEEI	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TA	Tecnologia Assistiva
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TID	Transtorno Invasivo do Desenvolvimento
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Levantamento das pesquisas sobre Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil.....	118
<b>Quadro 2</b>	Professores de AEE.....	153
<b>Quadro 3</b>	Professores de Educação Infantil.....	155
<b>Quadro 4</b>	Caracterização dos coordenadores pedagógicos.....	157
<b>Quadro 5</b>	Caracterização dos diretores.....	159
<b>Quadro 6</b>	Dados da categoria “Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil para crianças com TEA”.....	164
<b>Quadro 7</b>	Dados da categoria “Entraves para articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e a Educação Infantil”...	171

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO INFANTIL E A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TEA</b> .....	21
2.1	HISTÓRIA, MARCOS LEGAIS E CONCEPÇÕES NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	21
2.2	A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE A PANDEMIA.....	41
2.3	A CRIANÇA COM TEA E SUAS ESPECIFICIDADES.....	48
2.4	A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	58
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO INFANTIL, A CRIANÇA COM TEA E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL</b> .....	71
3.1	O CONTEXTO DO SURGIMENTO E OS PRESSUPOSTOS FUNDAMENTAIS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	72
3.2	O DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO - CULTURAL DE VIGOTSKI, A CRIANÇA COM TEA E A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	76
3.3	A BRINCADEIRA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	81
3.4	VIGOTSKI E O ESTUDO SOBRE A DEFECTOLOGIA.....	87
<b>4</b>	<b>EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	93
4.1	EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM BREVE HISTÓRICO.....	96
4.2	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: AFINAL, DO QUE ESTAMOS FALANDO?.....	104
4.3	O AEE EM ARTICULAÇÃO COM A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CAMINHO QUE PRECISA SER CONSTRUÍDO.....	113
4.4	ATENDIMENTO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O TEMA..	117
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	149
5.1	DEFINIÇÃO DOS PARTICIPANTES E INSTITUIÇÕES QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA.....	152
<b>5.1.1</b>	<b>Participantes da pesquisa</b> .....	153
5.2	INSTITUIÇÕES ONDE OS PROFISSIONAIS DA PESQUISA TRABALHAVAM.....	160
5.3	PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES GERADAS.....	162
<b>6</b>	<b>A ARTICULAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ENTRAVES E POSSIBILIDADES</b> .....	164
6.1	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS COM TEA.....	164

6.2	ENTRAVES PARA ARTICULAÇÃO ENTRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	171
6.2.1	<b>Dificuldades no que se refere à articulação para a elaboração do PPP, do PDI e efetivação da formação continuada.....</b>	174
6.3	PROPOSIÇÕES PARA FAVORECER A ARTICULAÇÃO ENTRE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	183
6.4	O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA DURANTE A PANDEMIA.....	189
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	200
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	207
	<b>APÊNDICES.....</b>	230
	APÊNDICE A - Roteiro para entrevista com o professor da turma de Educação Infantil.....	231
	APÊNDICE B - Roteiro para entrevista com os professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE.....	233
	APÊNDICE C - Roteiro para entrevista com o coordenador do CMEI.....	235
	APÊNDICE D - Roteiro para entrevista com o diretor do CMEI.....	237
	APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	239

## 1 INTRODUÇÃO

Não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e para comunicar o novo. (FREIRE, 2011, p. 14)

Acreditamos nesta tese, assim como Freire, que a pesquisa e o ensino são aspectos inseparáveis, por isso seguimos através da pesquisa na busca de respostas que contribuam para a qualidade da educação ofertada às crianças com deficiência, em geral, e de forma mais específica as com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os temas Educação Infantil (EI), inclusão educacional e Atendimento Educacional Especializado (AEE) estiveram presentes tanto na esfera acadêmica, no nosso interesse de pesquisa, como na nossa atuação profissional desde o início da graduação em Pedagogia e, agora, por razões que serão reveladas no decorrer deste trabalho, se unirão na tentativa de compor uma tese que traga contribuições para a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil.

Consideramos importante anunciar, desde o início do texto, que a pesquisa da qual a tese resulta tem como objeto de estudo a articulação entre o atendimento educacional especializado e a Educação Infantil na inclusão de crianças com TEA. Entendemos inclusão educacional como direito das crianças com transtorno do espectro autista e que essa pressupõe o acesso, a participação e a aprendizagem dessas crianças. Contudo, percebemos que só acontecerá uma inclusão efetiva, que garanta a permanência com êxito dessas crianças na escola regular se forem desenvolvidas estratégias e/ou ações que respondam às necessidades apresentadas e removam as barreiras que prejudicam a sua participação e permanência na escola. (BAPTISTA; SILVA; CORREIA, 2015)

Assim, defendemos nesta tese a necessidade da articulação entre o AEE e a Educação Infantil para a inclusão das crianças com TEA. Cabe ressaltar que o Transtorno do Espectro Autista é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento que engloba, além do autismo, a síndrome de Asperger e os transtornos invasivos do desenvolvimento sem outra especificação. O TEA tem como características dificuldades em dois âmbitos: o social/comunicativo e o comportamental. Essas características, embora se apresentem de forma e intensidade diversas em cada pessoa, estão presentes desde o início do

desenvolvimento infantil e interferem na execução das atividades cotidianas e na aprendizagem. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014; CARDOSO, 2016; PASSERINO; BEZ; VICARI, 2013; SCHMIDT *et al.*, 2016)

É importante deixar claro que, desde a descoberta do autismo, em 1943, muitos termos foram utilizados para nomear o que o DSM V classifica, atualmente, como TEA. Sobre isso, Goergen (2013, p. 29) destaca que “O termo autismo permeia nossa literatura, ora como generalização de um conjunto de sinais e sintomas, ora como um tipo específico de transtorno do espectro do autismo”. A autora ressalta que os termos: Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID) são utilizados para nomear o conjunto de sintomas que hoje conhecemos como TEA. Assim, no decorrer da escrita dos textos que compõem a tese aparecerão como sinônimo de TEA as nomenclaturas autismo, transtornos globais do desenvolvimento e transtorno invasivo do desenvolvimento, considerando as diferentes nomenclaturas que vamos identificando, à medida que acionamos a literatura sobre o assunto.

A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, descreve as especificidades apresentadas pela pessoa com TEA da seguinte forma:

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. Lei 12.764, 2012)

Além dessa Lei, outros documentos oficiais que tratam da inclusão educacional de pessoas com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação, tais como: a *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (PNEEEI) (BRASIL. Secretaria de Educação Especial, 2008), as *Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial* (CONSELHO

NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil), 2009a) e o *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011* (BRASIL, 2011) destacando-se a *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (PNEEEI), reconhecem as características listadas anteriormente, bem como outras necessidades específicas apresentadas pelos alunos com TEA, destacando o papel e a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a inclusão dos alunos com TEA e dos demais estudantes, Público Alvo da Educação Especial (PAEE).

Vale ressaltar que o AEE é definido como “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [...]” (BRASIL, 2011, p. 1) de forma complementar ou suplementar aos alunos PAEE. Ele tem como função favorecer o acesso dos alunos PAEE na escola comum, eliminando as barreiras que impedem a plena participação e aprendizagem desses alunos. (BRASIL. Secretaria de Educação Especial, 2008)

Os estudos realizados que relatam as especificidades apresentadas pelos alunos com TEA (BRITO; MISQUIATTI, 2013; CARDOSO, 2016; FERNANDES *et al.*, 2007; GIARDINETTO, 2009; KLIN, 2006; RIBEIRO, 2013; SILVA, 2011; VITAL, 2016) demonstram as barreiras relacionadas à comunicação, à interação, ao comportamento e à aprendizagem que precisam ser eliminadas, e ressaltam a necessidade de adequações no ambiente para que esses alunos possam realmente ser beneficiados pela inclusão educacional.

O interesse pelo tema da pesquisa nasceu da nossa caminhada acadêmica e profissional. Como já foi citado, anteriormente, a temática relacionada à inclusão educacional de alunos com TEA nos acompanha desde a graduação, quando tivemos a oportunidade de participar, como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), de projetos relacionados à Educação Especial do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE), e estágio, realizando atendimento a crianças com TEA e deficiência visual no Centro de Intervenção Precoce do Instituto de Cegos da Bahia. As experiências citadas culminaram com a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Pedagogia intitulado *A inclusão do aluno com autismo na escola regular: a importância das interações sociais* (SILVA, 2008) e, posteriormente, contribuíram para a produção da dissertação *A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo*. (SILVA, 2011)

A nossa atuação como pedagoga no atendimento educacional especializado, inicialmente no Instituto de Cegos da Bahia e, posteriormente, na Secretaria Municipal de Educação do Município de São Francisco do Conde, fortaleceu o nosso interesse pela temática do autismo e despertou a necessidade de aprofundar os estudos sobre o AEE destinado a esses alunos. Na caminhada profissional, e, a partir da leitura de pesquisas realizadas, percebemos que a maioria dos professores da sala regular relata dificuldades na inclusão educacional de alunos com TEA e menciona a necessidade de apoio para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento desses alunos.

A nossa experiência profissional como coordenadora e docente do curso de Pedagogia da Faculdade Parque e a atuação como professora em cursos de especialização também contribuíram para ampliar o interesse pelo tema da pesquisa, pois possibilitou perceber que a formação dos estudantes e profissionais de Pedagogia, com os quais tivemos contato, ainda era incipiente no que se refere à capacitação para uma atuação eficaz para inclusão de alunos com transtorno do espectro autista. Constantemente, as alunas da referida Faculdade e dos cursos de especialização relatavam as dificuldades encontradas na inclusão escolar do aluno com TEA, o que apontava a necessidade de um suporte para que, realmente, a inclusão desses alunos fosse bem-sucedida, bem como uma articulação das ações realizadas no atendimento educacional especializado e na sala de aula regular. Vital (2016) também identificou que a formação oferecida aos professores, no que se refere à inclusão de alunos com transtorno do espectro autista, era incipiente, alertando para a necessidade de investimentos na formação continuada.

Outro fator que justifica a pertinência do tema é a quantidade reduzida de pesquisas que abordam a temática do TEA na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Na pesquisa que realizamos no *site* do *Repositório da UFBA*, foram encontradas 9 (nove) pesquisas no âmbito dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* sobre o tema (CAMADA, 2020; CARDOSO, 2016; GUIMARÃES, 2017; NASCIMENTO, 2019; REIS, 2017; RIBEIRO, 2013; SANTOS, A., 2016; SANTOS, 2011), sendo 6 (seis) de mestrado e 3 (três) de doutorado. As dissertações abordam questões relacionadas aos significados e práticas relacionadas à inclusão educacional de alunos com TEA; interações sociais; uso da comunicação alternativa; acompanhamento terapêutico no processo de inclusão; prática pedagógica do professor da escola regular na inclusão do aluno autista; empatia afetiva e cognitiva



e o fenótipo ampliado do autismo; e as teses versam sobre as funções executivas relacionadas às habilidades matemáticas de alunos com TEA; um sistema para verificar os níveis de ativação de comportamentos estereotipados típicos do autismo e a proposta de um formato de inclusão (inclusão artesanal). É importante destacar que nenhuma dessas pesquisas tem como foco específico o atendimento educacional especializado para crianças com transtorno do espectro autista. Cabe ressaltar que, dentre as pesquisas citadas que tiveram como foco a inclusão escolar, a de Silva (2011), a de Ribeiro (2013), e a de Guimarães (2017) tiveram como cenário a inclusão na Educação Infantil, entretanto, somente a de Ribeiro (2013) foi específica sobre essa etapa de ensino.

No contexto geral, a investigação realizada é importante pela escassez de pesquisas que versam sobre o AEE na Educação Infantil. Essa informação é confirmada nas pesquisas de Conde (2015) e Meirelles (2016) que relataram, em seus respectivos trabalhos, que os campos da Educação Infantil e da educação especial são pouco relacionados nas pesquisas, bem como as pesquisas de Machado (2017), Santos (2017), Sá (2018), Santos (2018), dentre outras, que destacam a inexistência e/ou a fragilidade da articulação entre o AEE e a EI e como essa falta de articulação dificulta o desenvolvimento de práticas que favoreçam a inclusão das crianças com deficiência que participaram das investigações. As informações citadas reforçam a necessidade de realização de estudos sobre o AEE e a inclusão educacional de crianças com transtorno do espectro autista na Educação Infantil.

A investigação ora proposta é relevante ainda, pois contribuirá para a reflexão acerca das ações pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional especializado e na sala de referência com esses alunos, bem como sobre a necessidade de articulação entre essas ações, problematizando os aspectos que favorecem ou dificultam essa articulação.

Assim, por considerar que o AEE tem por função eliminar os obstáculos e promover ajustes que favoreçam a inclusão escolar dos alunos PAEE, além de promover ações que possibilitem acesso ao currículo e à aprendizagem, bem como estar articulado com as práticas desenvolvidas na sala de aula regular, surge a seguinte indagação: como ocorre a articulação entre o atendimento educacional especializado e a Educação Infantil na inclusão educacional de crianças com transtorno do espectro autista? Como questões secundárias, destacamos: Quais os

aspectos dificultam ou favorecem a articulação entre o AEE e a Educação infantil? Na percepção dos professores e demais profissionais da educação, quais as ações ou estratégias poderiam facilitar a articulação entre o professor do AEE e o professor da turma de EI que possui aluno com TEA?

Com a finalidade de discutir as questões levantadas, traçamos os seguintes objetivos:

**Objetivo Geral:** Problematizar a articulação entre o AEE e a Educação Infantil e suas implicações para a inclusão educacional de crianças com TEA.

**Objetivos Específicos:**

1 – Discutir e caracterizar as especificidades do atendimento educacional especializado desenvolvido na Educação Infantil para crianças com TEA;

2 – Identificar aspectos que favorecem e/ou dificultam a articulação entre o atendimento educacional especializado e a Educação Infantil na inclusão de crianças com TEA;

3 – Evidenciar as ações e as sugestões dos profissionais da educação de estratégias que favorecem a articulação entre o AEE e a EI na inclusão de crianças com TEA.

Nessa perspectiva, a tese defendida sustenta a ideia de que para uma efetiva inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil é imprescindível que ocorra a articulação entre o AEE e a sala de aula. Essa articulação deve ser institucionalizada no PPP que deve conter a definição de espaços, tempos e implementação do planejamento conjunto entre coordenação pedagógica, professor de EI e do professor especializado, bem como no AEE, sendo desenvolvido por meio da atuação colaborativa na sala de aula regular, na discussão coletiva dos casos e construção de recursos e materiais didáticos que contribuam para a participação, aprendizagem e desenvolvimento das crianças com TEA e para a remoção de barreiras que prejudicam a inclusão dessas crianças.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi utilizada a abordagem qualitativa, através de um estudo de caso. A pesquisa de campo foi realizada com quinze profissionais de quatro instituições municipais localizadas no município de Salvador – BA que atendem crianças da Educação Infantil. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas com os coordenadores e os gestores das escolas, com os professores das salas de recursos multifuncionais e das turmas de Educação Infantil onde os alunos com TEA estão incluídos e para análise dos dados foi utilizada a

análise de conteúdo de Bardin (2011) e Franco (2018). Para a condução da tese, optamos pela abordagem histórico-cultural, defendida por Vigotski e seus seguidores (ELKONIN, 2009; LEONTIEV, 2017a, 2017b; LURIA, 2017; PUZIREI, 2000; VIGOTSKI, 1995, 2010, 2021a, 2021b), pois essa teoria compreende o homem como ser histórico e cultural que depende da mediação do outro e inserção na cultura para o desenvolvimento. Os estudos de Vigotski sobre a defectologia também contribuíram para as discussões desenvolvidas neste estudo, pois nos fizeram refletir sobre a importância da inserção e da participação no coletivo para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças com TEA. Essa abordagem nos faz conceber ainda a escola como um rico contexto de desenvolvimento, desde que sejam realizadas práticas planejadas com intencionalidade.

A presente tese está estruturada em seis partes: na primeira, intitulada *Introdução*, e que é esta, apresentamos o tema da investigação, os objetivos, a justificativa, a síntese metodológica e como está estruturada a pesquisa. Na segunda parte, *A educação infantil e a inclusão escolar de crianças com TEA*, discorremos sobre os marcos legais, a história, as concepções e as finalidades da Educação Infantil, bem como sobre a inclusão da criança com deficiência na pandemia, sobre a criança com TEA e a inclusão dessa criança na Educação Infantil. Na terceira parte, *Educação infantil, a criança com TEA e a teoria histórico-cultural*, dialogamos sobre conceitos da teoria histórico-cultural, como mediação, desenvolvimento, brincadeira, zona de desenvolvimento iminente, assim como apresentamos as considerações de Vigotski sobre defectologia, relacionando a discussão com a importância da articulação entre a EI e o AEE para crianças com TEA.

Na quarta parte, *Educação especial, educação inclusiva e o atendimento educacional especializado na educação infantil*, promovemos uma discussão sobre a Educação Especial, Educação Inclusiva e o AEE, bem como apresentamos um levantamento de pesquisas que têm como foco o AEE na Educação Infantil. A quinta parte, denominada *Metodologia*, apresentamos a opção metodológica, do mesmo modo os instrumentos e os procedimentos que foram utilizados para a coleta e análise dos dados, a caracterização dos participantes e das instituições que fizeram parte da pesquisa. Na sexta parte, *A articulação entre a educação infantil e o atendimento educacional especializado: entraves e possibilidades*, com base nos dados coletados, apresentamos e discutimos as percepções dos profissionais de

educação sobre como acontece a articulação entre o AEE e a EI nas realidades investigadas, bem como as dificuldades encontradas e as sugestões dadas pelos profissionais para efetivação da articulação. Nas *Considerações Finais*, retomamos os principais resultados encontrados, apontamos as contribuições da investigação realizada e as lacunas de pesquisa.

Os resultados deste estudo revelaram que, apesar dos participantes reconhecerem a necessidade da articulação entre os professores do AEE e da EI e dos esforços dos profissionais para que a interação aconteça, a articulação ainda ocorre de forma frágil, dependendo da boa vontade dos profissionais envolvidos, sem uma institucionalização no PPP das instituições e sem garantias de espaços e tempos para que articulação aconteça de forma sistematizada.

Esperamos com esta tese fornecer indícios para a efetivação de um AEE e de uma Educação Infantil numa perspectiva articulada que contribuam para a inclusão educacional de crianças com TEA, ampliando as possibilidades de comunicação, participação e aprendizagem dessas crianças.

## 2 EDUCAÇÃO INFANTIL E A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TEA

A educação infantil como direito social, como política pública educativa, resultou de um intenso e longo processo de lutas, no qual os movimentos sociais, sobretudo os feministas, foram grandes protagonistas. (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 354)

Nesta tese, temos a perspectiva de que a Educação Infantil foi um direito conquistado através de lutas e defendemos a importância da Educação Infantil (EI) para o desenvolvimento integral de todas as crianças e, de forma específica, das crianças com transtorno do espectro autista. Cabe ressaltar que a EI é a primeira etapa da educação básica, que passou a figurar nos documentos legais de forma mais intensa a partir da Constituição Federal de 1988.

Na primeira subseção, discutimos temas relacionados aos marcos legais, história, as concepções e finalidades da Educação Infantil. Na segunda, terceira e quarta subseções, apresentamos discussões sobre a inclusão de crianças com deficiência na pandemia, sobre a criança com TEA e a inclusão dessas crianças na Educação Infantil.

### 2.1 HISTÓRIA, MARCOS LEGAIS E CONCEPÇÕES NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na construção desta subseção, daremos ênfase à discussão de alguns documentos legais que foram elaborados e publicados após a Constituição Federal de 1988, pois, conforme destaca a Resolução n. 5 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil), 2009b), o referido documento favoreceu o surgimento de novas orientações para o trabalho na EI e influenciou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) no que se refere à finalidade das creches e pré-escolas – Resolução nº 5, instaurando, também, mudanças nas concepções e nas práticas que foram adotadas nos documentos legais relacionados à Educação Infantil. (SILVA, 2016) Nesse sentido, Carvalho e Guizzo (2018, p. 773) destacam que, após a Constituição,

A Educação Infantil deixou de ter como parâmetro as políticas de assistência, recreação e saúde para ser entendida como um assunto educacional. No âmbito da legislação, a criança começou a ser vista como foco do processo educativo, tendo direito à educação formal.

Assim, dentre as transformações decorrentes da Constituição Federal, destaca-se ainda mudança da concepção de criança, que passou a ser vista não só como um ser de direitos básicos – como proteção, alimentação, saúde, educação –, mas também de direito à participação social, ao respeito e à liberdade de expressão. Em relação a essa nova visão de criança, a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL. Secretaria de Educação Básica, 2006d, p. 8) ressalta que,

Contudo, as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido. [...] Essa visão contribuiu para que fosse definida, também, uma nova função para as ações desenvolvidas com as crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar.

Essa nova visão traz implicações, visto que, se a criança é um ser de direitos, que interage e produz cultura, não cabe uma prática pedagógica assistencialista, projetada de forma exclusiva pelo adulto para a criança e que não considere suas necessidades e especificidades. Essa nova concepção de criança implica trazê-la, bem como sua família, para o centro das discussões sobre as propostas e práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil. Cabe ressaltar, também, que a legislação referente à Educação Infantil não apresenta distinção em relação à criança público alvo da Educação Especial, pelo contrário, foi possível perceber em alguns documentos legais (BRASIL. Secretaria de Educação Básica, 2006a, 2006d; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil), 2009b), dentre outros a preocupação com a garantia da acessibilidade e a obrigatoriedade da inclusão dessas crianças.

O reconhecimento da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, cuja finalidade é o desenvolvimento integral das crianças de zero a seis anos (BRASIL. Lei nº 9.394, 1996; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil), 2009b) também é um reflexo dessas mudanças. Como primeira etapa da Educação Básica, o atendimento oferecido nas creches e pré-escolas não pode se eximir da intencionalidade educativa, focando apenas no cuidado. As propostas pedagógicas desenvolvidas precisam atender ao princípio de indissociabilidade entre o educar e o cuidar, respeitando ainda as especificidades das crianças de zero a seis anos.

Cabe salientar, em conformidade com Kuhlmann Junior (1998), Luiz e Marchetti (2020), que a adoção das instituições de Educação Infantil como parte da

Educação Básica e, portanto, dever do Estado foi fruto das lutas dos movimentos sociais, de profissionais e estudiosos que, a partir da década de 1970, defenderam a ideia de creches e pré-escolas que oferecessem uma educação de qualidade e que respeitassem as crianças e suas famílias. (KUHLMANN JUNIOR, 1998)

Ser considerada como primeira etapa da Educação Básica também implica a atenção que deve ser dada à EI, pois os temas gerais, como currículo, formação de professores, diretrizes, parâmetros de qualidade, recursos, dentre outros, que aparecem nas discussões relacionadas aos ensinos fundamental e médio também precisam ser discutidos no âmbito da EI; contudo, os debates devem considerar as especificidades do atendimento às crianças da faixa etária correspondente à EI.

A LDBEN (BRASIL. Lei nº 9.394, 1996) dedica a seção II, Capítulo 2, para tratar sobre a Educação Infantil. Na referida seção, o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos de idade, considerando os aspectos físico, psicológico, social e emocional, é definido como o objetivo da EI.

A LDBEN estabelece, ainda, os espaços onde deve ser desenvolvida a Educação Infantil, a saber: em creches e pré-escolas, e trata sobre a avaliação que deve ser realizada por meio de acompanhamento ao processo de desenvolvimento do aluno e não tem caráter de classificação. (BRASIL, Lei nº 9.394, 1996) Cabe destacar que a LDBEN foi alterada pela Lei nº 11.700, de 13 de junho de 2008, que acrescenta o inciso X ao *caput* do Art. 4º, assegurando vaga na escola pública de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade.

Outro documento importante para a área da EI é o *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (RCNEI) (BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p. 7) que teve como objetivo “[...] contribuir com o desenvolvimento de metas de qualidade que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças, sua socialização, o acesso e a ampliação dos conhecimentos da realidade social.” Nesse documento, são apresentadas as concepções sobre criança, educar, cuidar, brincar, interação, dentre outras, e uma reflexão sobre o professor da EI. No documento citado, a criança é concebida como

[...] um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. (BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p. 21)

Essa concepção, além de reconhecer a criança como ser histórico, social e com participação ativa no mundo, também evidencia a importância do meio social para o desenvolvimento das crianças. Cabe destacar que o RCNEI traz a discussão sobre a inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais na EI e o acolhimento às famílias dessas crianças.

Apesar de o RCNEI ser um documento importante para a Educação Infantil no Brasil por, dentre outras coisas, ser uma tentativa de sistematizar o trabalho pedagógico na área, trazer uma concepção atual de criança e ter contado na sua elaboração com a participação popular, é alvo de algumas críticas. Arce (2013b) tece uma crítica no que se refere ao enfoque excessivo do documento na espontaneidade das crianças em detrimento das intervenções do professor no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Ainda sobre as críticas ao documento, Pasqualini (2018, p. 156) reconhece a importância do RCNEI, mas também expõe as críticas que a publicação recebeu. Nas palavras da autora:

Em que pese o reconhecimento da importância do documento para o cenário nacional da educação escolar da criança pequena, ele foi objeto de críticas de diversas ordens e desde variadas perspectivas, com destaque ao confinamento da finalidade da Educação Infantil à mera socialização cotidiana da criança e ao ecletismo que marca o documento.

Carvalho e Guizo (2018) também realizam uma apreciação crítica do documento e ressaltam que ele não foi construído de forma democrática, ou seja, não considerou as discussões que estavam sendo realizadas pelos estudiosos da área e demonstrou uma falta de articulação com os documentos que estavam sendo produzidos sobre o tema. Os autores destacam ainda que o RCNEI não era uma proposta curricular obrigatória, mas acabou causando confusão entre os professores de EI nesse sentido.

Diferente do RCNEI, no sentido de que esse se tratava de um documento de caráter mandatório para orientação da elaboração das propostas pedagógicas da EI (CARVALHO; GUIZZO, 2018), em 7 de abril de 1999 a Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, institui as *Diretrizes nacionais para a educação infantil*. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil), 1999) Essa Resolução apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para as instituições de EI, destacando-se as seguintes:

I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores: a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do



Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

II – As Instituições de Educação Infantil ao definir suas Propostas Pedagógicas deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais, e a identidade de cada Unidade Educacional, nos vários contextos em que se situem.

VI – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com, pelo menos, o diploma de Curso de Formação de Professores, mesmo que da equipe de Profissionais participem outros das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de Educação Infantil deve participar, necessariamente, um educador com, no mínimo, o Curso de Formação de Professores. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil), 1999, p. 1-2)

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI) para as instituições de EI apresentam a necessidade de se considerar as especificidades da criança e da atuação do professor com as crianças da faixa etária de zero a seis anos. Conforme Amorim e Dias (2012), a DCNEI (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil), 1999) estava mais alinhada com as discussões que estavam sendo feitas pelos pesquisadores da área após a Constituição Federal (1988) e a LDB (1996) do que o RCNEI, além de dar visibilidade à questão do educar e cuidar. Vale ressaltar, entretanto, que o documento anteriormente citado foi atualizado em 2009 pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil), 2009b), publicação que também será apresentada neste texto.

Os *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil* (BRASIL. Secretaria de Educação Básica, 2006a) também apresentam uma importante contribuição para as propostas e práticas desenvolvidas na Educação Infantil, uma vez que a estrutura física da instituição escolar revela e interfere nas práticas e ações que serão desenvolvidas e evidencia as concepções de criança, aprendizagem e desenvolvimento nela presentes. A reflexão sobre práticas que considerem as especificidades das crianças na faixa etária da Educação Infantil remete a pensar no espaço onde essas práticas serão desenvolvidas como um espaço que seja acessível para todas as crianças, profissionais e familiares.

A ideia trazida nos *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil* (BRASIL. Secretaria de Educação Básica, 2006a) é de que o espaço destinado à Educação Infantil demanda um planejamento, um projeto que contemple o público que irá usufruir do local. Esse planejamento precisa ser coletivo

e contar com a participação de uma equipe multidisciplinar composta de arquitetos, engenheiros, professores, gestores, membros da comunidade e também com a parceria da Universidade, pois esse espaço precisa ser “[...] dinâmico, vivo, ‘brincável’, explorável, transformável e acessível para todos”. (BRASIL, Secretaria de Educação Básica, 2006a, p. 8)

Essa ideia de acessibilidade arquitetônica trazida nos Parâmetros é extremamente importante, pois desfaz a concepção da necessidade de espaços educativos diferenciados para as crianças que fazem parte do PAEE, assunto tratado nesta tese, a criança com TEA, mais especificamente. Os espaços destinados às instituições de Educação Infantil precisam ser acessíveis e favorecer o desenvolvimento de todas as crianças. Sobre isso, a Secretaria de Educação Básica ressalta que “[...] a reflexão sobre as necessidades de desenvolvimento da criança (físico, psicológico, intelectual e social) constitui-se em requisito essencial para a formulação dos espaços/lugares destinados à Educação Infantil”. (Brasil. Secretaria de Educação Básica, 2006a, p. 21)

Em 2006, também foram publicados os *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. (BRASIL. Secretaria de Educação Básica, 2006b, 2006c) Conforme a apresentação do documento, o mesmo foi elaborado com a participação de diversos profissionais e segmentos ligados à área da Educação Infantil, e apresenta referências de qualidade para a Educação Infantil ofertada em creches e pré-escolas.

O documento apresenta uma discussão sobre a mudança na concepção de criança, que já foi concebida como um adulto em miniatura ou como uma tábua rasa, e hoje é vista com um cidadão, um ser histórico, social, com capacidade para interagir, aprender e produzir cultura, mas que precisa do outro, o adulto, para interação, suprimento de necessidades básicas, apoio em atividades básicas diversificadas, lúdicas e para o desenvolvimento de ações que não consegue realizar sozinha. (KUHLMANN JUNIOR, 1998) Por fim, destaca a importância de se atentar para essa concepção atual de criança, na proposição de *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. (BRASIL. Secretaria de Educação Básica, 2006b)

Os parâmetros de qualidade na educação infantil reforçam ainda a importância dessa etapa da educação na vida das crianças, a necessidade de romper com a desigualdade existente na oferta e acesso a esse serviço, bem como

a importância de refletir sobre os aspectos que interferem e/ou favorecem a qualidade da Educação Infantil. A importância da formação inicial e continuada dos professores, a infraestrutura das instituições de Educação Infantil e a interação família-escola são aspectos apontados nos Parâmetros e que também aparecem nas pesquisas recentes como pontos que ainda precisam ser discutidos e melhorados na EI. (ARCE; JACOMELI, 2012; OLIVEIRA; SILVA, 2017; SANTOS, RIBEIRO; VARANDAS, 2014)

Ainda no que se refere aos Parâmetros de qualidade na educação infantil, é importante sinalizar que a inclusão de crianças e adultos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) como um direito é percebida como um parâmetro de qualidade. De acordo com o documento, um dos indicadores de qualidade é se “As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil consideram a inclusão como direito das crianças com necessidades educacionais especiais [...]” (BRASIL, 2006c, p. 33) No item 5, a inclusão das crianças com NEE é tratada de forma mais específica, e aparece a discussão sobre o desenvolvimento de estratégias, orientações e a aquisição de materiais específicos que atendam aos alunos com NEE, bem como a importância da formação continuada de profissionais da EI no que se refere a essa temática e à garantia de adaptação/adequação de materiais, espaços e acessibilidade. (BRASIL. Secretaria de Educação Básica, 2006c, p. 33)

Outro documento importante publicado em 2006 foi *Política nacional de educação infantil*. (BRASIL. Secretaria de Educação Básica, 2006d) A introdução do referido documento faz um resgate histórico da Educação Infantil, reconhece o tratamento diferenciado dispensado às creches e pré-escolas, e destaca a participação dos movimentos sociais na luta por uma Educação Infantil acessível e de qualidade. A Política faz referência ainda ao crescimento da demanda para a EI associada à inserção da mulher no mercado de trabalho, bem como ressalta os avanços das pesquisas científicas que apontam a importância de uma ação educacional para as crianças da faixa etária de zero a seis anos.

A *Política nacional de educação infantil* reconhece ainda que, apesar de a EI ter mais de um século de história relacionada ao cuidado e à educação fora dos cuidados domésticos, apenas nos últimos anos, como fruto das lutas sociais, pesquisas e publicações de documentos legais, ela foi “[...] reconhecida como direito da criança, das famílias, como dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica”. (BRASIL. Secretaria de Educação Básica, 2006d, p. 7)

Esse documento assume que, historicamente, e ainda hoje, a EI apresenta funções distintas: assistencialista, compensatória ou educacional. A Política destaca alguns documentos legais que representam avanços na discussão sobre a EI e forneceram subsídios para a sua construção, tais como: Constituição Federal, LBDEN de 1996, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Plano Nacional de Educação, RCNEI, dentre outros.

Na segunda parte do documento (BRASIL. Secretaria de Educação Básica, 2006d) são apresentadas as *Diretrizes nacionais da política de educação infantil* que estabelecem, entre outras coisas: o direito da criança à Educação Infantil gratuita e de qualidade; a responsabilidade pela educação e cuidado das crianças de zero a seis anos de idade ao setor educacional; diferencia a função da EI da ação da família; trata sobre a formação dos professores e reafirma o dever do Estado em relação a essa etapa de ensino. Um aspecto que merece destaque nas *Diretrizes da política nacional de educação infantil* é o reconhecimento de que a educação das crianças com NEE deve acontecer junto com as demais crianças, e o direito ao AEE, ou seja, a Política Nacional de Educação Infantil é um documento que prevê e reconhece a inclusão das crianças desde a EI como direito.

Cabe destacar que a atenção às crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação aparece novamente nos objetivos da Política quando estabelece a necessidade de garantir o acesso dessas crianças às instituições de EI; que os espaços físicos, materiais, recursos e brinquedos contemplem as necessidades das crianças PAEE e que a formação dos professores aborde temáticas que favoreçam a inclusão dessas crianças. (BRASIL. Secretaria de Educação Básica, 2006d) Percebe-se, na Política, a preocupação não somente com o acesso das crianças PAEE, mas com as condições de permanência e de exploração dos espaços, recursos e materiais disponíveis nas instituições de EI.

A Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), também representa um avanço para a EI, que, como parte da Educação Básica, passa a ser beneficiada com os recursos provenientes do Fundo. (CORSINO, 2012) É importante destacar que o fundo anterior, FUNDEF, só destinava recursos para o Ensino Fundamental. Em relação ao FUNDEB, Corsino (2012, p. 2) informa que: “Com o financiamento, há uma

expectativa de que os sistemas municipais de ensino possam ampliar e melhorar o atendimento em creches e pré-escolas, o que exige uma série de medidas político-pedagógico-administrativas”. A ampliação do investimento nas creches não aconteceu como era esperado. Sobre o período de vigência do referido FUNDEB, Barbosa, Silveira e Soares (2022, p. 5-6) asseveram:

No período que vigorou o Fundeb, entre 2007 a 2020, a elaboração de políticas públicas para a Educação Infantil, em especial para a educação de crianças de zero a três anos de idade, evidenciou as tensões e os desafios desse campo educacional, como se observa no caso da resistência de diferentes setores do País em integrá-la nas políticas educacionais, considerando-se equivocadamente o âmbito privado como o espaço educacional mais adequado em detrimento do âmbito público. A partilha dos recursos públicos com instituições privadas tem maior incidência no âmbito da creche, questão que parece reproduzir a política de conveniamento tão fomentada no período da ditadura militar.

De acordo com o escrito de Barbosa, Silveira e Soares (2022) destacado é possível identificar o impasse em relação ao financiamento para a educação das crianças de 0 a 3 anos e que influencia diretamente o atendimento educacional das crianças de baixa renda.

As *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* (DCNEI) (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil), 2009b) constituem um documento extremamente importante para esta tese na medida em que estabelece, dentre outras coisas, como devem ser desenvolvidas as práticas pedagógicas e o currículo na EI. Em relação ao currículo, as Diretrizes apresentam a seguinte definição:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil), 2009b, p. 1)

Observamos, no artigo citado, a adoção do conceito de criança como um ser histórico que produz conhecimento, o qual precisa ser considerado no desenvolvimento do currículo e nas práticas pedagógicas das instituições de EI. Contudo, é importante também articular esses saberes com aqueles produzidos coletivamente pela humanidade no decorrer do tempo. (PRADO; AZEVEDO, 2012) Em relação às práticas pedagógicas, o documento estabelece as interações e a brincadeira como eixos direcionadores.

Observamos nas *Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil* a atenção no que se refere às crianças PAEE, ao declarar no Artigo 7 que as instituições de EI devem organizar seus espaços, recursos, mobiliários, brinquedos, dentre outros, buscando garantir a acessibilidade dos alunos com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação.

As *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil), 2009a) versam ainda sobre a avaliação, que deve ser realizada por meio da observação e da utilização de múltiplos registros para o acompanhamento das crianças. Cabe destacar que a avaliação não tem caráter classificatório e não visa à retenção/aprovação das crianças. As DCNEI também adotam o princípio de indissociabilidade entre o educar e o cuidar. Ao comparar as DCNEI do Conselho Nacional de Educação (1999, 2009b), Amorim e Dias (2012, p. 131) afirmam:

O que primeiro nos chama a atenção na DCNEI (2009) é a apresentação das concepções de currículo, de criança e de Educação Infantil que norteiam a instituição das diretrizes para esse nível educacional. Isso não ocorreu na DCNEI (1999) que orientava a elaboração de propostas pedagógicas e curriculares para a EI, mas não apresentava as concepções que embasavam sua elaboração.

Em relação à concepção de currículo na DCNEI (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil), 2009b), Amorim e Dias (2012) sinalizam que o documento reconhece o contexto da prática e a necessidade de articulação dos conhecimentos e saberes das crianças com os conhecimentos produzidos pela humanidade. As autoras (AMORIM; DIAS, 2012) realizam uma análise da DCNEI, ressaltando que, ao reconhecer a criança como um ser ativo e com possibilidades de desenvolvimento, é necessário que o ambiente da EI favoreça o desenvolvimento dessas crianças, o que demanda, dentre outras coisas, uma formação (inicial e continuada) adequada dos profissionais que atuarão na EI, espaços e materiais diversos que contemplem as necessidades das mesmas para que sejam desenvolvidas ações que promovam o desenvolvimento integral dessas crianças.

Outra legislação importante para área da Educação Infantil é o *Plano Nacional de Educação* (PNE). (BRASIL. Lei nº13.005, 2014) De acordo com Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (2021, p. 10)

O Plano Nacional de Educação (PNE) pós CF/88, aprovado em 2014, na forma da Lei nº 13.005, estabeleceu metas específicas para a Educação Infantil. No que se refere à creche, manteve-se a meta já estabelecida no

primeiro PNE, de 2011, ou seja, ao atendimento de 50% da população de 0 a 3 anos até 2024. Com relação à pré-escola, foi reafirmada como meta o que já estava estabelecido com a alteração constitucional dada pela EC 59/2009, ou seja, a universalização até 2016 para as crianças de 4 a 5 anos.

É importante ressaltar que as metas estabelecidas pelo PNE para a EI ainda não foram cumpridas, pois, conforme Coutinho (2021, p. 19), “[...] apenas 35,7% das crianças de 0 a 3 anos têm acesso a creches e 93,8% a pré-escolas, subetapa que deveria estar universalizada desde 2016”.

O PNE (BRASIL. Lei nº13.005, 2014) trata ainda sobre a construção, reforma dos espaços e aquisição de equipamentos para melhoria da estrutura física das creches e pré-escolas, levantamento das demandas por creche, formação de profissionais para a EI, atendimento educacional especializado para criança de 0 a 5 anos, bem como preservar as especificidades da EI e oferta de educação de qualidade nos estabelecimentos que atendem à primeira etapa da Educação Básica. Cabe ressaltar que os aspectos trazidos no plano para melhoria das instituições de EI ainda são pautas de luta dos educadores e movimentos sociais, bem como dos familiares das crianças, pois nem todas as crianças têm acesso a um espaço digno.

Já a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (BRASIL. Ministério da Educação, 2017) é um documento mais recente e se constitui referencial nacional obrigatório para a elaboração e adequação do currículo da Educação Infantil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL. Ministério da Educação, 2017, p. 7)

No que se refere à EI, a BNCC considera a importância da intencionalidade educativa como fundamento das práticas pedagógicas. Com base nos eixos estruturantes apresentados nas Diretrizes e nas competências propostas pela BNCC para a Educação Infantil, são seis os direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos de aprendizagem revelam a concepção de criança como um ser histórico, social, que participa ativamente das atividades desenvolvidas.

A BNCC está organizada em cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e

transformações. Nesses campos, são definidos os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento específicos para as faixas etárias correspondentes à EI.

Sobre os campos de experiência, a BNCC (BRASIL. Ministério da Educação, 2017, p. 40) destaca que “[...] constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”. A BNCC reconhece as diferentes faixas etárias na Educação Infantil e suas especificidades no que diz respeito aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. A BNCC foi/é alvo de algumas críticas por parte de pesquisadores e profissionais, principalmente a última versão, que sofreu algumas alterações que não foram apreciadas de forma democrática. Saviani (2012), no que se refere à necessidade de uma base comum nacional, destaca que a necessidade de uma BNCC já tinha sido apontada na Constituição e na LDBEN. De acordo com a autora,

É tão autoritário um currículo que se fixa no geral, desconsiderando as especificidades, como aquele que se restringe ao específico, deixando de lado as relações mais amplas. Por isso, defendo a ideia de uma base comum nacional, que supõe a definição de diretrizes gerais, elementos básicos comuns, a serem trabalhados segundo as características e condições específicas. No entanto, ressalto que a referida definição requer ampla discussão, com a participação, e elaboração conjunta, de todos os envolvidos em questões educacionais, por meio de suas organizações. (SAVIANI, 2012, p. 56)

Apesar de Saviani (2012) reconhecer a importância de uma base comum, ela entende que a definição dessa base deve ser realizada de forma democrática e envolver principalmente os professores. Inicialmente, a BNCC contou com a apreciação da sociedade e de profissionais envolvidos com a educação; mas, como já foi mencionado, a versão final teve alguns aspectos alterados pelo Ministério da Educação (MEC) antes da publicação. Acrescentamos ainda que uma proposta curricular precisa ser criada dentro da escola e respeitar as especificidades locais.

Contudo, Mota (2019) acrescenta que, apesar da previsão de uma base comum para a Educação Básica desde a Constituição, conforme apontou Saviani (2012) em relação à EI, é somente em 2013 que, no texto da Lei nº 12.796, de 4 abril de 2013, que a proposta de uma base para Educação Infantil aparece de forma mais específica. A autora acrescenta ainda que em 2015 tem início o processo de elaboração da base que contou inicialmente com “[...] um comitê assessor composto por professores universitários e uma equipe de especialistas, também composta por professores universitários, professores da Educação Básica e técnicos das



secretarias de educação”. (MOTA, 2019, p. 2) Esse grupo foi responsável pela elaboração da primeira versão da BNCC da EI, submetida à apreciação, por meio de consulta pública no mesmo ano. Assim, os dados coletados contribuíram para a revisão do documento e elaboração da segunda versão que foi apresentada em 2016.

No processo de elaboração e apresentação da terceira versão da BNCC, ocorreu uma mudança de rota. Sobre essa mudança, Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 82) comentam o seguinte:

O MEC, contrariando todo o movimento de discussão, elaborou uma terceira versão e encaminhou ao CNE em abril de 2017. Ao longo daquele ano, esse conselho promoveu cinco audiências públicas regionais com o objetivo de colher sugestões, com caráter exclusivamente consultivo, não garantindo à sociedade civil que suas reivindicações seriam acolhidas. Apesar de um número expressivo de colaborações das entidades, o CNE não deu retorno sobre as proposições. No dia 15 de dezembro de 2017, a BNCC foi aprovada, com três votos contrários, publicando-se a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

Em relação à última versão da BNCC, Mota (2019) menciona a supressão de algumas páginas da primeira versão que continham o detalhamento de conceitos e concepções de relevância para a área. Foram retirados da versão publicada os trechos que tratavam das especificidades da EI, que abordavam a articulação entre a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009), a discussão sobre as especificidades dos bebês e a questão das diferenças. Ainda sobre a BNCC, Santos e Varandas (2021, p. 42) pontuam:

A BNCC nasceu permeada por muitos tensionamentos e disputas políticas. Seu processo de elaboração começou antes do golpe parlamentar, em 2016, quando o MEC propôs uma contrarreforma da Educação Básica estruturada em princípios neoliberais.

As autoras citadas, com base em outros autores, reforçam que os princípios neoliberais têm como foco atender ao mercado, com pouca preocupação com o campo social e com a garantia dos direitos.

Barbosa, Silveira e Soares (2019) e Mota (2019) destacam que as *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* apresentam uma discussão mais avançada e completa do que a BNCC. Sobre isso, Santos e Varandas (2021, p. 43-44) ressaltam que

A proposta da BNCC Educação Infantil, considerando as origens geográficas, étnicas, socioculturais e econômicas das crianças e suas

famílias, busca uma padronização de projetos pedagógicos e curriculares, se distanciando de princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), que reconhecem a criança como sujeito de direitos, bem como as especificidades da sua faixa etária e os seus diferentes ritmos e modos de aprender, uma vez que cada criança pensa, explora, vê e sente o mundo de um jeito próprio e particular.

Nesse sentido, Mota (2019) aponta, como ponto de resistência ao conteúdo neoliberal e das competências utilizados na BNCC, a necessidade de continuar afirmando as concepções e discussões contempladas nas Diretrizes e que esse documento continue sendo estudado, discutido e debatido nas instituições de Educação Infantil e nos cursos de formação de professores.

No que diz respeito à Educação Especial, Mercado e Fumes (2017), ao tratarem sobre a primeira e segunda versão da BNCC, destacam que, apesar das versões trazerem uma discussão sobre a Educação Especial, essa ainda era superficial e sem a garantia de uma inclusão que realmente garantisse a permanência desses alunos na escola regular. Conforme as autoras,

A visão de Educação Especial presente no documento da BNCC representa uma perspectiva de inclusão sem estruturas suficientes para garantir a permanência na escola, com qualidade social, dos estudantes com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação e, muito menos tornar o currículo acessível para todos. (MERCADO; FUMES, 2017, p. 12)

Na terceira versão, houve uma supressão da discussão sobre a Educação Especial que constava nas versões anteriores. O conceito de deficiência foi retirado, bem como a breve discussão que aparecia na primeira versão sobre a inclusão das crianças com deficiência na EI. Froehlich e Meurer (2021) afirmam que, na terceira versão, o termo Educação Especial foi mencionado apenas duas vezes, contudo, não há uma definição ou problematização do termo e nem a apresentação do público alvo da EE, sendo que “[...] nos momentos em que foi mencionada não há direcionamentos específicos nem propostas de práticas educativas nesse contexto”. (FROEHLICH; MEURER, 2021, p. 2)

No que se refere aos documentos apresentados, é importante destacar a preocupação em romper com o caráter assistencialista que historicamente possuíam as instituições que trabalhavam com as crianças de zero a seis anos de idade. Esses documentos atribuem à Educação Infantil um caráter educacional e demonstram uma preocupação com a definição de parâmetros de qualidade que orientem todas as instituições, garantindo critérios que sejam obedecidos por instituições públicas e particulares. A afirmação da Educação Infantil como primeira

etapa da Educação Básica também está presente nos documentos, assim como a importância da colaboração da União, Estados e Municípios para garantir o acesso das crianças a esse nível de ensino.

Outro aspecto que aparece em praticamente todos os documentos é a mudança na concepção de criança, que, em linhas gerais, é considerada como sujeito histórico, produtor de cultura, com anseios, desejos e especificidades, características que precisam ser consideradas na elaboração do currículo e no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Contudo, é necessário cuidar para que essas mudanças não sirvam de base para um ensino esvaziado de planejamento e sem uma atuação direta e sistematizada do professor.

Silva (2012), no texto intitulado *Projetos pedagógicos e os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC): o construtivismo e a pedagogia da infância como pano de fundo do processo de oposição ao ensino nas salas de aula de Educação Infantil*, apresenta uma análise sobre três documentos legais: RCNEI, *Política nacional de educação infantil* e os *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil* e faz uma crítica aos mesmos. De acordo com a autora, as ideias contidas nos documentos citados apresentam princípios da Pedagogia da Infância<sup>1</sup> e da Teoria Construtivista que, em linhas gerais, apresentam as seguintes características: a educação é vista como complementação da educação da família; a criança é o ator do processo educativo e por isso o seu tempo e limite devem ser respeitados; a valorização do conhecimento cotidiano e espontâneo e o não diretivismo do processo educativo e do professor. (SILVA, 2012)

É importante enfatizar que, nesta tese, reconhecemos a importância de se considerar a criança como um ser histórico com participação ativa na produção da cultura, levando em consideração as especificidades da faixa etária para o desenvolvimento do currículo, das práticas e propostas pedagógicas, mas apoiadas na Teoria histórico-cultural de Vigotski (2021a, 2021b), que defende a importância da escola como espaço de socialização, de ampliação das experiências prévias e de acesso aos saberes culturalmente produzidos pela sociedade. Nesse sentido,

---

<sup>1</sup> A Pedagogia da infância é um termo atribuído por Eloísa Acires Candal Rocha à pedagogia que apresenta princípios baseados na teoria construtivista, e é fortemente influenciada pela bibliografia italiana. Arce (2013b *apud* STEMMER, 2012) destaca que essa teoria apresenta um apelo a centralidade da criança a uma tendência ao esvaziamento do ensino. A pedagogia da infância tem influenciado os documentos legais, o currículo e as práticas pedagógicas desenvolvidas no Brasil. Para maiores informações, consultar as obras de Arce e Jacomeli (2012).

consideramos a atuação planejada e sistemática do professor como um fator de fundamental importância para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, principalmente aquelas que não desfrutam de condições favoráveis no meio familiar.

A melhoria da estrutura das instituições e a formação dos professores também são percebidas como aspectos que precisam ser discutidos e melhorados para que seja oferecida uma Educação Infantil de qualidade para todas as crianças. Esse ponto é extremamente importante, podendo ser uma medida de reparar a educação desigual que foi oferecida às crianças pequenas oriundas das classes populares.

Um aspecto que merece ser destacado é o fato da participação democrática na elaboração dos documentos legais e a quantidade de publicações no período de 2006 a 2012 – período bastante fecundo no que diz respeito à produção sobre a Educação Infantil. Observamos, no período de 2013 a 2022, principalmente no período do golpe parlamentar e durante o governo de Bolsonaro, um retrocesso e uma indefinição no que se refere à quantidade e à participação dos profissionais envolvidos na elaboração desses documentos. Contudo, percebemos, no decorrer da história, a importância da pressão popular exercida para assegurar o direito das crianças. Cabe ressaltar que esta tese se apoia na concepção de que a construção de uma EI de qualidade exige, dentre outras coisas, a participação dos profissionais, pais e pessoas interessadas no tema na elaboração, discussão e avaliação dos documentos e/ou programas oficiais. Nesse sentido, Barbosa e Soares (2021, p. 43) asseveram que

O conjunto desses textos legais, normativos, de programas e políticas é, em boa parte, resultante de intenso debate e da pressão popular diante das imposições contidas nas reformas da estrutura do estado e em reformas educacionais, na luta pela redemocratização e pela igualdade de acesso aos bens públicos. Diferentes movimentos sociais organizados, entidades científicas e político-acadêmicas mantiveram em pauta os direitos fundamentais assegurados, em tese, no texto constitucional.

Os documentos apresentados também alertam para o movimento de articulação que a EI tem feito com a Educação Especial (EE). Percebemos que a inclusão de crianças PAEE e oferta de espaços, recursos, brinquedos, serviços e profissionais com formação adequada têm obtido destaque na legislação.

Contudo, mesmo reconhecendo os avanços na área, corroborando Carvalho e Guizzo (2018) e Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (2021), é importante evidenciar alguns problemas sofridos pela EI

decorrentes da implementação das Leis n.º11.114/2005 e n.º11.274/2006 que, respectivamente, redefinem a faixa de ingresso das crianças de 6 anos para o Ensino Fundamental e o amplia para nove anos, tornando obrigatória a inclusão das crianças de seis anos nessa etapa de ensino. Essas leis ocasionam transformações no currículo da pré-escola, fortalecendo, em alguns casos, o caráter escolarizante da EI. Em relação a outro assédio, citamos as palavras de Carvalho e Guizzo (2018, p. 782):

Alguns anos depois, a Educação Infantil se tornou alvo de um novo impasse. A Emenda Constitucional n.º 59/2009 tornou obrigatória a matrícula das crianças a partir dos 4 anos de idade na Educação Infantil. Por essa via, pode-se afirmar que a obrigatoriedade não produziu necessariamente a ampliação democrática e a qualidade da oferta, pois rompeu com a concepção educacional expressa na Constituição.

A obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos de idade acabou proporcionando um investimento maior na pré-escola, que é um aspecto positivo. Entretanto, ocasionou certa negligência com a oferta de vagas nas creches, cuja responsabilidade acabou sendo delegada às instituições filantrópicas. Sobre o acesso desigual às creches, Coutinho (2021), conforme já relatado, destaca que somente 35,7% das crianças têm acesso a creches, ou seja, 64,3% das crianças estão fora da Educação Infantil. E esse fator ainda é muito mais preocupante em relação às crianças com TEA que, com a falta de vagas, perdem a oportunidade de convivência com outras crianças e de participar de ações educativas intencionais que favoreceriam a interação, linguagem, brincadeiras e outros aspectos tão importantes para essa faixa etária. Esses prejuízos são ainda maiores quando pensamos na importância que a teoria histórico-cultural (PUZIREI, 2000; VIGOTSKI, 1995, 2011, 2021a, 2021b) atribui ao coletivo e ao ensino para o desenvolvimento do indivíduo.

A Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013) mantém a mesma problemática da Emenda Constitucional n.º 59/2009. A referida Lei altera a LDBEN (BRASIL, Lei 9.394, 1996) e, dentre outras coisas, dispõe sobre a formação dos profissionais da educação, determina a obrigatoriedade escolar para as crianças a partir de 4 anos de idade e traz a obrigatoriedade dos pais efetuarem a matrícula dos seus filhos da referida idade. Sobre a Lei nº 12.796/2013, Luiz e Marchetti (2020, p. 12) afirmam:

A Lei nº 12.796/2013 significa uma alteração expressiva na LDB 9.394/96, visto que por meio da Emenda Constitucional nº 59/09, amplia a obrigatoriedade da faixa etária de quatro a dezessete anos de idade,

determinando que o ano de 2016 fosse o prazo final para essa universalização. Aumentam-se atendimento e recursos financeiros, mas, infelizmente, sem incluir as creches.

Conforme citação, mais uma vez, as crianças de 0 a 3 anos têm seu direito à educação negado. O que causa impacto na vida da população mais carente, visto que nem todos conseguem efetivar a matrícula de seus filhos nas creches públicas por conta da quantidade de vagas limitadas, e a maioria não poder arcar com a matrícula dos seus filhos em instituições educativas particulares de qualidade.

Outro aspecto que traz implicações para a Educação, em geral, mas que reflete na Educação Infantil foi, conforme Barbosa, Silveira e Soares (2022), o golpe parlamentar que culminou com o Impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016 e o estabelecimento do novo governo do presidente Temer. Conforme os autores citados, o país passou a enfrentar um clima de tensão no que se refere aos direitos garantidos na Constituição. Nesse sentido, os autores destacam a Reforma Trabalhista e a Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016 que prevê, dentre outras coisas, o congelamento dos gastos para investimento na educação e saúde, comprometendo a consecução das metas do PNE. (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2022) Sobre o período que precede o governo de Temer, Barbosa, Silveira e Soares (2022) alertam para a continuidade das ações de ataque aos direitos conquistados e destacam os assédios sofridos pela educação no governo Bolsonaro. O que afirmam os autores segue copiado:

Nesse processo de contrastes e de posicionamentos políticos ambíguos, o ano de 2018 foi marcado pela eleição do governo neofascista de Bolsonaro, com evidentes desdobramentos negativos para a educação. Assim, em um cenário de crises financeiro-políticas e socioculturais, a educação tem sofrido ataques constantes que atentam contra direitos arduamente conquistados desde a década de 1970, sobretudo. Diferentes políticas afetaram diretamente o financiamento da educação, congelando os recursos que seriam destinados à Educação Básica e ao Ensino Superior. (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2022, p. 7)

Destacamos que tanto no governo Temer quanto no governo Bolsonaro houve um distanciamento do diálogo com as universidades e com os setores populares para o debate de documentos relacionados à Educação e uma desconstrução de todo o processo que havia sido iniciado no governo do Partido dos Trabalhadores. As universidades tiveram suas verbas confiscadas, os pesquisadores ficaram constantemente sob o risco de corte de suas bolsas de pesquisa e houve também a depreciação do papel das universidades, enquanto instituições de ensino, pesquisa e extensão, sendo submetidas ainda aos ataques

ideológicos e ações que atentavam quanto à autonomia dessas instituições. Cabe ainda ressaltar, conforme, Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 80) que, após o já citado golpe, “[...] várias tentativas de impor medidas privatistas à educação em todos os níveis e de regular a ação educativa nas dimensões das macro e micro políticas foram explicitadas”.

Durante o governo do presidente Bolsonaro, em 2020, foi promulgada a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 que regulamenta o FUNDEB, tornando-o permanente. Cabe destacar a importância da pressão exercida pelos movimentos sociais para que houvesse um investimento maior no fundo e para que os recursos desse fossem investidos na educação pública e não na iniciativa privada. Dentre os avanços do novo Fundo, Amaral e outros autores (2021), Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (2021) e Barbosa, Silveira e Soares (2022) destacam, dentre outras coisas, o aumento do percentual de participação da União de 10% para 23% até 2026; destinação de 70% dos recursos do fundo para os profissionais da Educação Básica; determinação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica como forma de avaliação que não se limita às avaliações de larga escala; constitucionalização do custo aluno-qualidade como medida de investir na qualidade da educação e proibição da utilização dos recursos do FUNDEB para pagamento de aposentadorias.

Entretanto, no que se refere à Educação Infantil, no novo FUNDEB, o financiamento das creches continuou sendo alvo de debate. (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2022) Pois,

Nesse período, nos acalorados debates em torno do Fundo viu-se reacender interesses de determinados grupos que questionavam a manutenção da creche como política pública educacional nacional, de responsabilidade do Estado, sob argumentos inconstitucionais de que não haveria recursos suficientes para a ampliação de matrículas na creche, a construção de espaços educativos e contratação de profissionais habilitados. Esses argumentos sobre os “limites financeiros” revigoram a ideia da creche como um mal necessário, de guarda e custódia, ou como espaço de “passatempo”. (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2022, p. 7)

Assim, o texto final do FUNDEB (BRASIL. Lei 14.113, 2020) foi aprovado, permitindo ainda a colaboração público-privada na oferta das creches e pré-escolas (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO, 2021; BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2020), o que de certa forma desobriga o Estado de responsabilizar-se com a EI e com o aumento de matrículas nas creches, bem como compromete a qualidade da educação oferecida às crianças de 0 a 6

anos e a expansão de vagas para essa etapa da Educação Básica. Conforme os autores, tal medida abre espaço “[...] para a implantação do uso de *vouchers*<sup>2</sup> — como defende o Ministério da Educação do governo Bolsonaro — e para a política de conveniamento [...]”. (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2022, p. 10)

O presidente Bolsonaro terminou o seu mandato em 31 de dezembro de 2022, pois foi derrotado nas eleições e teve como sucessor o presidente Luiz Inácio da Silva. Esperamos que nesse próximo governo a Educação seja percebida como prioridade e que a implementação da legislação da área seja realizada de forma democrática, participativa e mais atenta aos direitos das classes populares, como ocorreu nos mandatos anteriores do atual presidente.

No que diz respeito à legislação referente à Educação Infantil, Rosemberg (2014) destaca que, apesar do avanço na legislação e do reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, ela ainda é marcada pelas desigualdades sociais. Mesmo ciente dessas desigualdades, é inegável a importância da Educação Infantil no desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, incluir as crianças com transtorno do espectro autista nessa etapa é de fundamental importância para o seu desenvolvimento. Mendes (2010b, p. 47) destaca que os primeiros anos de vida “[...] são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização, etc.” – áreas que precisam de uma intervenção direta nas crianças com TEA.

Silva (2011, p. 91) corrobora, afirmando que a inclusão na Educação Infantil é extremamente importante porque “[...] as crianças são mais receptivas à diferença nesse período e mais flexíveis, fato que favoreceria as interações entre a criança com autismo e as demais crianças da turma.” Além disso, a interação, área em que as crianças com TEA possuem dificuldade, é vista como objetivo e eixo da Educação Infantil. Entretanto, Silva (2011, p. 91) reconhece que, para o êxito da inclusão na Educação Infantil,

[...] é imprescindível que, primeiramente, os professores e gestores possuam conhecimento a respeito da função da Educação Infantil e sobre o desenvolvimento infantil, conhecimento que facilitaria o desenvolvimento de uma prática pedagógica que possibilite o desenvolvimento de todas as crianças.

---

<sup>2</sup> Proposta que permite o uso de recursos públicos, neste caso específico o recurso do FUNDEB para compra de vagas para Educação Infantil, desde que a família do estudante não consiga matrícula em escola próxima a sua residência.



Assim, reconhecemos nesta tese a importância e a necessidade de uma Educação Infantil de qualidade para todas as crianças e, de forma mais específica, para as crianças com transtorno do espectro autista. Ressaltamos que a Educação Infantil é um direito que deve ser garantido mesmo em condições excepcionais, como a que ocorreu durante o período de pandemia decorrente da COVID 19, contudo percebemos que nem sempre essa etapa da Educação Básica é priorizada. Nesse sentido, considerando que a investigação, visando esta tese, foi afetada diretamente pela suspensão das aulas em consequência da pandemia, na próxima subseção traremos uma breve discussão sobre os efeitos da pandemia na inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil.

## 2.2 A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE A PANDEMIA

O ano de 2020 representou um desafio de contexto mundial, pois em março do referido ano a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou situação de emergência decorrente da doença do Coronavírus (COVID-19) que foi considerada uma pandemia, visto que foram identificados vários casos de COVID em diversos países e regiões do mundo. Nesse sentido, no Brasil também fomos surpreendidos com a pandemia do COVID-19. Como no momento não havia prevenção específica e nem forma de tratamento para a emergente doença de rápida transmissão foi adotado o distanciamento social e intensificação dos hábitos de higiene, como lavar as mãos, como forma de controle e prevenção de novas contaminações. No período crítico da pandemia, vivenciamos o fechamento de escolas, universidades, espaços de lazer, podendo funcionar integralmente somente os serviços considerados essenciais. (ARAÚJO; MOREIRA; SOARES, 2021; SANTOS; VARANDAS, 2021) Barbosa e Soares (2021), apontando dados de uma pesquisa realizada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, destacam em nível mundial a eficácia da medida de isolamento para redução de contágios e números de mortes. Contudo, em contextos onde as medidas não foram realizadas de forma adequada, como por exemplo, o caso do Brasil que por conta também da postura negacionista do presidente que esteve à frente do país durante a pandemia, ocorreu um alto índice de mortes.

Sobre o período de isolamento citado Santos e Varandas (2021, p. 32) discorrem que

A chegada desse vírus exigiu da população cuidados para evitar a contaminação entre humanos. As pessoas, por medidas sanitárias, precisaram ficar em casa em isolamento físico – exceto os profissionais que trabalham em serviços essenciais -, para proteção da vida, uma vez que ainda não existia vacina para a COVID-19, o que trouxe experiências novas para a toda população. Destacam-se aqui os professores de Educação Infantil, as crianças e suas famílias.

Assim, com o fechamento das escolas, para a continuidade das atividades pedagógicas ocorreu a necessidade de adaptações, sendo a educação a distância adotada como solução temporária para garantia do direito dos estudantes à educação. Em relação à educação, Santos e Varandas (2021) ressaltam que mais de um bilhão de estudantes foram impactados pela pandemia, dentre esses, a grande maioria que estuda em escola pública foi a mais prejudicada, pois, para a população mais vulnerável, a escola não é somente o espaço de convivência e aprendizagem, mas também de garantia da alimentação e de proteção contra os diversos tipos de abusos. Sobre o período da pandemia, Cury e outros autores (2020, p. 1) comentam:

A pandemia desabou o nosso cotidiano rotineiro e escancarou a desigualdade existente na sociedade, e, por consequência, do sistema educacional. A desigualdade de acesso à informação e tecnologia, bem como a de oportunidades apresentaram-se na pauta educacional.

A Educação Infantil foi afetada diretamente pela pandemia, tanto os professores, pois alguns tiveram que lidar com demissões, contratos de trabalho suspensos, carga horária reduzida, redução de salário, bem como sobrecarga de trabalho, acúmulo de funções domésticas e de trabalho, por conta da transferência do local de trabalho para sua casa. Os professores tiveram ainda que aprender a desenvolver suas atividades de forma remota, alguns não tiveram formação para a mudança que foi imposta pela pandemia. (ARAÚJO; MOREIRA; SOARES, 2021; SANTOS; VARANDAS, 2021)

Em relação à Educação Infantil, o Parecer CNE/CP nº 5 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil), 2020), como forma de atenuar as eventuais perdas para as crianças durante o isolamento social imposto pela pandemia sugeriu que as escolas desenvolvessem

[...] alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e

interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil), 2020, p. 9)

O parecer acrescentou ainda uma orientação para que as escolas, na medida do possível, estabelecessem uma aproximação virtual com as famílias para estreitamento dos vínculos e orientar em relação às atividades. Nesse sentido, sobre as formas de ensino adotadas durante a pandemia, Santos e Varandas (2021, p. 33) informam

Em relação à docência na Educação Infantil, nota-se o esforço de professores e de algumas escolas e redes de ensino manter o contato com as crianças e suas famílias com o uso de diferentes estratégias, como telefonemas, criação de grupos de WhatsApp, uso de plataformas digitais e de ferramentas síncronas e assíncronas.

Conforme as autoras citadas, as estratégias mencionadas foram utilizadas com diferentes finalidades, dentre elas, a interação com as crianças, para obter informação sobre as crianças e seus familiares, para o envio de atividades, bem como orientações e sugestões de atividades para serem realizadas pelas crianças no período de isolamento social. Entretanto, nem todas as crianças foram beneficiadas pelas interações realizadas, pois a condição financeira, de conectividade e emocional de algumas famílias, aliadas à omissão do poder público, foram fatores que impossibilitaram o acesso de algumas crianças à Educação Infantil. (SANTOS; VARANDAS, 2021) Em relação à condição financeira das famílias, Barbosa e Soares (2021) ressaltam a intensificação da crise econômica durante a pandemia, visto que as medidas restritivas, necessárias para a contenção do vírus, geraram desempregos.

A pandemia fez com que as escolas de EI tivessem que se reinventar na procura e desenvolvimento de estratégias que possibilitassem a interação com as crianças e as famílias, mesmo sem a garantia da formação necessária e sem as condições de trabalho asseguradas pelo poder público. (SANTOS; VARANDAS, 2021) As autoras destacam ainda que a maioria das soluções encontradas foram iniciativas dos próprios professores e não de diretrizes institucionais. No que se refere às iniciativas das secretarias de educação, Santos e Varandas (2021, p. 34) tecem a seguinte crítica:

Outro aspecto que merece ser destacado é que muitas propostas vindas de secretarias de educação, formatadas em apostilas de atividades e “videoaulas”, não respeitam a autonomia docente e desconsideram orientações e diretrizes nacionais e locais para a Educação Infantil.

Santos e Varandas (2021) elogiam o desempenho dos professores que, durante a pandemia, demonstraram compromisso e competência nas ações desenvolvidas. As autoras destacam ainda as experiências desenvolvidas que contribuíram para o fortalecimento dos vínculos e proporcionaram o diálogo e o acolhimento das crianças. Ainda sobre os efeitos positivos da pandemia, Santos e Varandas (2021) destacam que essa possibilitou a formação de grupos virtuais compostos por pesquisadores, professores, coordenadores pedagógicos para estudo, discussão e compartilhamento de experiências sobre temas relacionadas à EI. Conforme as autoras, “Esses espaços permitiram a aglomeração virtual e constituíram-se espaços político-formativos estratégicos para a formação de professores e para articulação política em defesa da democracia e de direitos dos profissionais de educação”. (SANTOS, VARANDAS, 2021, p. 36)

Cabe ressaltar que esses espaços de formação e luta política precisam continuar existindo e se fortalecendo, pois a EI sempre foi alvo de lutas sociais e disputas políticas. Nesse contexto, Santos e Varandas (2021, p. 35) acrescentam que

Com a pandemia da COVID-19, a Educação Infantil continuou sendo alvo desse jogo de forças político-econômicas e é a primeira a ser afetada quando os assuntos são: cortes orçamentários, qualidade de educação para as crianças, condições de trabalho, salário, formação e carreira dos professores, infraestrutura física das escolas, currículo e avaliação. Sabe-se que a Educação Infantil é direito de todas as crianças e que deve ser garantida pelo Estado por meio de uma educação pública, laica, gratuita, inclusiva e de qualidade socialmente referenciada, mas que o que foi desenhado e aprovado no texto das políticas públicas ainda não alcançou todas as crianças brasileiras.

Rosemberg (2014) e Coutinho (2021) também destacam a não universalização dos direitos adquiridos por meio das políticas públicas para todas as crianças. As autoras destacam a desigualdade no acesso, na qualidade da educação e que até hoje não foi universalizado o acesso à EI para todas as crianças de 0 a 6 anos de idade.

Em relação às crianças com deficiência nesse período de pandemia, a pesquisa exploratória realizada por Uzêda, Barbosa e Queiroz (2021) com oito professores, sendo quatro da Bahia e quatro de São Paulo, constatou que a recomendação do Parecer do nº 5, do CNE citada, ocorreu de diversas formas e

realizado com as demais crianças da EI, conforme já citado anteriormente. Contudo, conforme as autoras

O contato com os estudantes, de maneira geral, e com os estudantes PAEE não tem acontecido como o esperado, uma vez que as professoras relatam dificuldade de receber feedback das atividades propostas, o que tem gerado frustração entre elas [...]. (UZÊDA; BARBOSA; QUEIROZ, 2021, p. 195)

Conforme as autoras, a falta de retorno das famílias, seja por falta de acesso, por conta das condições emocionais ou porque os responsáveis precisam garantir o sustento dos filhos, dentre outras razões, gerou um sentimento de frustração nos professores. (UZÊDA; BARBOSA; QUEIROZ, 2021) O que é compreensível, pois há um investimento de tempo na preparação e no planejamento das orientações e atividades. A pouca participação dos estudantes PAEE também foi um aspecto relatado pelos professores de Educação Especial na pesquisa realizada por Torres e Borges (2021).

Em relação à orientação quanto ao uso de Tecnologia Assistiva e a oferta desse suporte para as crianças PAEE durante a pandemia, Uzêda, Barbosa e Queiroz (2021) constataram, com base nas entrevistas realizadas, que mesmo com a orientação do Parecer nº 5 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil), 2020) de que o AEE deve ser garantido aos estudantes por meio das orientações aos professores e em articulação com as famílias. “Nenhuma das professoras relatou estar em contato com os professores do AEE para pensar em adaptações e/ou oferecer acessibilidade aos estudantes PAEE”. (UZÊDA; BARBOSA; QUEIROZ, 2021, p. 197) Apesar da orientação do Parecer nº 5 do CNE (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil), 2020, p. 15) determinar que

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve também ser garantido no período de emergência, mobilizado e orientado por professores regentes e especializados, em articulação com as famílias para a organização das atividades pedagógicas não presenciais a serem realizadas.

Os professores do AEE atuarão com os professores regentes em rede, articulados com a equipe escolar, desempenhando suas funções na adequação de materiais, provimento de orientações específicas às famílias e apoios necessários. Eles também deverão dar suporte às escolas na elaboração de planos de estudo individualizados, segundo a singularidade dos alunos, a serem disponibilizados e articulados com as famílias.

Podemos perceber que no caso dos professores entrevistados na pesquisa de Uzêda, Barbosa e Queiroz (2021) essas orientações não estavam acontecendo, o que acabou privando as crianças com deficiência do atendimento às suas

necessidades através de suportes de TA que se fizessem necessários. Essa falta de acesso ao AEE já era verificada desde antes da pandemia, pois conforme Uzêda, Barbosa e Queiroz (2021) apesar da garantia legal desse atendimento existe uma insuficiência no número de professores de AEE nas redes de ensino.

Em relação às crianças com TEA incluídas na Educação Infantil no período da pandemia, Dias e Santos (2021) apontaram que a limitação nas interações em razão das medidas de prevenção da COVID-19 produziu transformações no modo de viver de todas as crianças e, em especial, das crianças com TEA que precisam justamente de investimentos que favoreçam a sua interação. As autoras sugeriram no estudo citado que as creches e pré-escolas se aproximassem das famílias para criação de estratégias que promovessem o desenvolvimento das crianças com TEA através de atividades lúdicas próprias a EI.

Para garantir o atendimento educacional das crianças com TEA no período da pandemia, as autoras (DIAS; SANTOS, 2021) destacaram ser de fundamental importância uma maior interação com as famílias e a importância do AEE tanto para orientação as famílias quanto aos profissionais da escola. As autoras reforçam a importância das orientações sobre o AEE do Parecer nº 5 citado e destacam o planejamento e a execução do Plano Educacional Individualizado (PEI) como uma ferramenta que poderia ser elaborada pelo AEE no período da pandemia, em articulação com a família e o professor e outros profissionais da EI. No que se refere ao PEI<sup>3</sup>, Tannús-Valadão e Mendes (2018, p. 5) destacam que

[...] a proposta do PEI pode ser traduzida como a forma de se produzir documentação ou registro com a finalidade de promover e garantir, como um contrato, a aprendizagem de estudantes PAEE por meio da ação compartilhada pelas pessoas responsáveis ou que deverão trabalhar com esses estudantes.

Apesar de não haver uma legislação federal específica no Brasil que torne obrigatória a elaboração desse documento<sup>4</sup>, percebemos a importância de um

---

<sup>3</sup> Tannús-Valadão e Mendes (2018, p. 10) apresentam algumas definições complementares de PEI, dentre elas, destacamos: um documento redigido, uma espécie de contrato, que descreve o programa educacional em termos de serviços demandados por um estudante em particular, tomando como base avaliações aprofundadas dos pontos fortes do aluno e de suas necessidades e que afetam a habilidade ou comportamento do aluno para aprender e para demonstrar a aprendizagem;

<sup>4</sup> As Diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica fazem referência apenas ao Plano de AEE que deve ser elaborado pelo professor do AEE (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

planejamento, elaborado de forma compartilhada com os familiares, profissionais e o próprio indivíduo com deficiência que norteie e avalie ações que seriam desenvolvidas para promover a inclusão, aprendizagem e desenvolvimentos das pessoas com deficiência. Contudo, até no período de aulas presenciais é difícil articular toda a comunidade escolar na elaboração do PDI.

Dias e Santos (2021), Corona, Magnato e Azevedo (2020) e Queiroz, Barbosa e Uzêda (2020) destacaram a importância da articulação entre os profissionais do AEE e os professores de EI como forma de potencializar as atividades desenvolvidas com crianças PAEE durante a pandemia. Contudo, Queiroz, Barbosa e Uzêda (2020) constataram que os professores que participaram da pesquisa realizada por elas não contaram com o suporte dos professores do AEE. Dias e Santos (2021) ressaltam a importância de que os profissionais e as famílias estivessem dispostos a escutar as necessidades e anseios da criança para que as estratégias desenvolvidas contribuíssem de forma efetiva para o desenvolvimento dessas últimas. Nesse sentido, é importante pontuar que não existe e nem deve existir uma receita única que atenda a todas as crianças com deficiência, pois elas são diferentes entre si e possuem o direito de serem acolhidas em sua singularidade. (CORONA; MAGNAGO; AZEVEDO, 2020)

Por fim é necessário pontuar que mesmo em situações de emergências as crianças precisam ter seus direitos básicos assegurados (COUTINHO *et al.*, 2021; SANTOS; VARANDAS, 2021). Contudo, corroboramos Uzêda, Barbosa e Queiroz (2021, p. 203) de que

A situação inesperada da pandemia desvelou de modo abrupto a condição de vulnerabilidade e desigualdade social em que se encontra grande parte da população, acentuando a exclusão já vivida pelos estudantes PAEE no âmbito educacional.

Nessa direção, muitas crianças PAEE por conta da condição social, emocional e financeira das famílias e por falta de políticas/ações eficazes do poder público tiveram negado seu direito a educação e ao AEE.

No primeiro semestre de 2021, ocorreu no município de Salvador/Bahia um movimento de pressão para retorno às aulas presenciais e uma luta por parte da categoria dos professores para que eles tivessem garantia de vacina da COVID-19 e

---

(Brasil), 2009a). Tannús-Valadão e Mendes (2018) apresentam diferença em relação a esses dois documentos.

para que as escolas tivessem estruturadas e cumprindo os protocolos antes do início das aulas. No final do 1º semestre e início do 2º semestre de 2021, houve o retorno gradual das aulas de forma semipresencial, ocasião em que os alunos e professores deveriam seguir os protocolos como: uso de máscara, utilização do álcool gel e lavar as mãos, bem como redução da quantidade de alunos na sala, dentre outras medidas.

O retorno foi um período de difícil adaptação, pois os professores, os estudantes e as famílias tiveram que conviver com o medo e a insegurança. As vacinas para as crianças começaram a ser autorizadas, de forma gradual, a partir de janeiro de 2022, contudo, informações oficiais afirmam que até hoje nem todas as crianças foram vacinadas. No início das aulas, alguns responsáveis de crianças na EI optaram por não enviar os filhos, mas, em 2022, apesar de a pandemia e em alguns momentos surgirem surtos da doença as aulas seguem no formato presencial. Segundo comunicado no site da UNICEF em 5 de abril de 2022, com base em uma pesquisa realizada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) com apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Itaú Social, 80% das escolas já estavam funcionando de forma totalmente presencial. (UNICEF, 2022)

Contudo, cabe destacar que face ao tempo para a realização da pesquisa e dos compromissos assumidos com a Secretaria Municipal de Educação e o Comitê de Ética as entrevistas foram realizadas de forma remota no período de início da retomada das aulas semipresenciais. Sinalizamos a necessidade de outras pesquisas que tenham como foco o período de retorno das aulas presenciais pós pandemia e os impactos da pandemia para a inclusão das crianças com deficiência. Nos próximos tópicos trataremos uma discussão sobre as especificidades apresentadas pelas crianças com TEA e sobre os aspectos que precisam ser observados para o êxito na inclusão dessas crianças na EI.

### 2.3 A CRIANÇA COM TEA E SUAS ESPECIFICIDADES

A perspectiva histórico-cultural fornece indícios para que o ser humano seja percebido como um sujeito histórico e que se desenvolve na relação com o meio em interação com outras pessoas. Nesse sentido, as interações que acontecem no



espaço escolar são de fundamental importância para o desenvolvimento das crianças. Consideramos, nesta tese, o convívio com crianças da mesma idade em um espaço rico de estímulos, que promove atividades lúdicas e realiza ações intencionais de ensino-aprendizagem, o que deve acontecer na EI, como um direito das crianças com TEA.

Defendemos nesta tese, assim como Chiote (2011, 2019), a concepção de que as crianças com TEA não devem ser reduzidas às características que as diferenciam das demais crianças de sua faixa etária, mas que precisam ser vistas como crianças que possuem necessidades, especificidades e o direito de terem acesso às experiências sociais e culturais próprias da sua idade. Não se trata, portanto, de uma negação da diferença, pois as características peculiares dessas crianças precisam ser percebidas e compreendidas para a garantia de estratégias e práticas que promovam um ambiente inclusivo e de mediações que favoreçam o seu desenvolvimento e aprendizagem. Assim, traremos informações relacionadas ao TEA, como características, nomenclaturas, dados epidemiológicos, teorias que explicam a etiologia desse transtorno, bem como são discutidos os fatores/aspectos que favorecem a inclusão das crianças com TEA na EI.

O TEA é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento marcado por dificuldades na comunicação e na interação social, e pela presença de comportamentos estereotipados e repetitivos que se manifestam nos primeiros anos de vida. A nomenclatura TEA passou a ser mais utilizada a partir da publicação do *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: - DSM 5*, (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), tornando-se uma tentativa de unificar os termos utilizados em diferentes áreas. Contudo, é importante destacar que foi necessário um longo caminho para que o autismo fosse reconhecido como um quadro específico, e vários pioneiros se dedicaram a estudar essa síndrome que ainda hoje é considerada instigante e complexa.

Os estudos que tratam sobre o histórico do autismo ressaltam que Plouller - psiquiatra que estudou o processo de pensamento de pacientes com diagnóstico de demência -, foi o primeiro a introduzir o adjetivo “autista” na literatura psiquiátrica para se referir à demência precoce – termo utilizado para se referir à esquizofrenia , e que Bleuler – psiquiatra suíço -, em 1911, foi quem difundiu o termo “autismo” como uma dificuldade ou limitação para o estabelecimento da comunicação e das relações sociais. Os dois autores citados, porém, utilizaram o termo autismo para

designar uma característica da esquizofrenia, e não como um quadro clínico específico. (GAUDERER, 1992; SILVA, 2011; WHITMAN, 2015)

Leo Kanner, em 1943, e Hans Asperger, em 1944, foram os primeiros a apresentarem informações sistematizadas sobre o autismo. (CHIOTE, 2019; GOERGEN, 2013; SILVA, 2011) Leo Kanner, psiquiatra austríaco, publicou um artigo em 1943 com base na observação e análise de 11 (onze) crianças atendidas por ele, oito meninos e três meninas que apresentavam características, tais como: dificuldades relacionadas à comunicação, falta de habilidade para as relações sociais, comportamentos restritos e resistência à mudança. (KANNER, 1943) Em relação às crianças que fizeram parte do estudo publicado, Kanner (1943, p. 38) destaca que “[...] a desordem fundamental está na incapacidade dessas crianças de se relacionarem de maneira comum com pessoas e situações desde o começo de vida”.

Hans Asperger, em 1944, também apresentou uma importante contribuição para a discussão sobre autismo. Embora trabalhando de forma isolada de Kanner, pois a Segunda Guerra impediu a comunicação entre pesquisadores dos Estados Unidos e da Europa, Hans Asperger também observou traços em comum em algumas crianças atendidas por ele, e a característica mais marcante apresentada por elas era a dificuldade na interação social. Bosa (2002) ressalta que as observações realizadas por Asperger são mais detalhadas, pois o autor observou que essa dificuldade na interação não se caracterizava apenas pelo isolamento extremo, mas também pela forma incomum de aproximação. Hans Asperger destacou também a dificuldade em relação à comunicação, pois, embora as crianças observadas não apresentassem atrasos na linguagem, era possível perceber uma linguagem monótona e incomum. (BOSA, 2002; KLIN, 2006; SILVA, 2011; WHITMAN, 2015)

Bosa (2002) destaca que Kanner e Asperger adotaram o termo autismo para nomear o conjunto de características observadas por eles nas crianças atendidas como forma de enfatizar o aspecto comum identificado, que era a dificuldade de interação social, uma vez que o termo autismo já era utilizado na literatura psiquiátrica da época como adjetivo para caracterizar o isolamento observado nas pessoas que possuíam esquizofrenia. Nas palavras de Bosa (2002, p. 26),

Tanto Kanner quanto Asperger empregaram o termo para chamar a atenção sobre a qualidade do comportamento social que perpassa a simples

questão de isolamento físico, timidez ou rejeição do contato humano, mas se caracteriza, sobretudo, pela dificuldade em manter contato afetivo com os outros, de modo espontâneo e recíproco [...].

Posteriormente, a síndrome observada por Asperger foi denominada síndrome de Asperger em homenagem a ele. Conforme Silva (2011), Asperger era mais otimista em relação ao prognóstico dos seus pacientes, visto que eles apresentavam um rendimento superior ao das crianças observadas por Kanner. Klin (2006) assevera que a síndrome de Asperger é caracterizada por prejuízo na interação social, bem como interesses e comportamentos restritos, como foi visto no autismo, porém não apresentam atraso significativo na linguagem falada, no desenvolvimento cognitivo, nas habilidades de autocuidado e na curiosidade sobre o ambiente. Conforme informado anteriormente a partir da publicação do DSM 5, a síndrome de Asperger passou a ser denominada transtorno do espectro autista.

As investigações que foram realizadas posteriormente sobre o tema sempre abordam como referência os estudos de Kanner sobre o autismo. Whitman (2015) alerta para o fato de que, antes da publicação de Kanner, as pessoas com autismo eram vistas como possuindo psicose infantil, deficiência intelectual ou, simplesmente, percebidas como estranhas e excêntricas. As características observadas nas crianças atendidas por Kanner relacionadas à dificuldade de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e estereotipados são apresentadas até hoje na literatura, nos manuais (DSM e CID) e observadas no que se refere ao diagnóstico clínico.

No que se refere à etiologia do TEA, de acordo com Schmidt (2013), no período que ocorreram as primeiras publicações até 1970 prevaleceram três explicações teóricas, a saber: as teorias psicogênicas, as teorias organicistas e as orgânico-ambientalistas. As teorias psicogênicas atribuíam como causa do transtorno a influência do ambiente e das interações sociais, principalmente a interação mãe e filho. Como consequência dessas teorias, o foco da intervenção era o ambiente e a família. (SCHMIDT, 2013) Whitman (2015) ressalta Bruno Bettelheim como um dos defensores dessa hipótese, pois ele considerava que o autismo era causado pelo ambiente social, principalmente pela falta de habilidade das mães de interagirem emocionalmente com seus filhos. As mães de crianças com autismo foram culpabilizadas e acusadas de negligência por conta dessa perspectiva. Por isso, Bettelheim é muito criticado por grande parte dos médicos e psicólogos. (WHITMAN, 2015)

Outra explicação sobre a etiologia encontrada na literatura é de base biológica: são as teorias organicistas que surgiram, a partir da década de 1970, em oposição às teorias psicogênicas e compreendem a causa do TEA como de origem orgânica e neurológica. Bernard Rimland (1964 *apud* WITHMAN, 2015) apontou as bases biológicas do autismo. Segundo Withman (2015), para embasar a posição de uma causa biológica no autismo, Rimland, em 1964, apresentou pesquisas que apontavam os seguintes aspectos:

1) Os padrões de personalidade, da maioria dos pais de crianças autistas, não se ajustavam à caracterização estereotipada (de frios e distantes) de Kanner sobre eles; 2) a maioria dos irmãos de crianças com autismo não tinha autismo; 3) a proporção de meninos autistas para meninas era tipicamente em torno de três ou quatro para um caso; 4) havia comorbidade de autismo em gêmeos idênticos; e 5) sintomas típicos do autismo estavam associados com uma disfunção cerebral orgânica. (RIMLAND, 1964 *apud* WITHMAN, 2015, p. 24-25)

Uma terceira hipótese, denominada de orgânica-ambientalista, era uma combinação das duas teorias anteriores, pois considerava uma alteração orgânica e a falha na interação dos pais. (SCHMIDT, 2013) Sobre as hipóteses que explicam a etiologia do autismo, Riesgo (2013, p. 49) destaca que

Antigamente tido como origem puramente emocional, não há mais nenhuma dúvida de que o autismo tem um substrato orgânico, o que evidentemente não exclui os concomitantes emocionais. Mas eles, por si sós, não são capazes de explicar todos os achados clínicos do autismo.

Riesgo (2013) aponta aspectos que confirmam a organicidade do autismo, como alterações no cérebro de autistas, no cerebelo e sistema límbico, anormalidades no sistema nervoso central, elevação nos níveis do neurotransmissor, risco de recorrência de autismo em famílias que já possuem um indivíduo com o transtorno, dentre outros aspectos. Vale ressaltar que esses achados não foram encontrados em todas as pessoas com autismo. Diante disso, Riesgo (2013) alerta sobre a impossibilidade de negar a base orgânica do autismo.

Apesar das discussões e pesquisas sobre a causa do autismo, Schmidt (2017, p. 226) afirma que “[...] a ciência ainda não conseguiu identificar a etiologia do autismo, o que mantém dúvidas sobre a interação entre fatores de vulnerabilidade para a determinação do transtorno.” O referido autor alerta ainda que existe uma tendência na literatura científica de não adotar como definitiva a determinação única de fatores ambientais, nem de genéticos sobre a etiologia do autismo.

As concepções sobre a etiologia do autismo influenciaram os manuais de classificação e diagnóstico do autismo. No que se refere a esta questão, Orrú (2019) informa que, nas primeiras edições do DSM – DSM I e DSM II, o autismo ainda não era concebido como um quadro clínico específico. No DSM I, publicado em 1952, o autismo era percebido como um sintoma da “reação esquizofrênica tipo infantil”; e no DSM II, em 1968, o termo reação é suprimido e o autismo é classificado como um comportamento sintomático da esquizofrenia infantil. Em ambas as edições existem a presença da visão psicanalítica, mais próximas de uma concepção psicogênica. (COUTINHO *et al.*, 2013; ORRÚ, 2019)

Em 1980, o DSM III traz o autismo como uma categoria clínica, uma classificação psiquiátrica. Nessa edição, também são implementados critérios diagnósticos descritivos para os transtornos tratados, e o autismo é classificado como um quadro que faz parte da categoria Transtornos Globais do Desenvolvimento. Ou seja, a partir da década de 1980, o autismo é retirado da categoria de psicose, esquizofrenia infantil, sendo compreendido tanto no DSM III, no DSM III-R, como na CID 10 como um TGD. (BOSA, 2002; COUTINHO *et al.*, 2013; ORRÚ, 2019)

Em relação ao DSM III-R, Orrú (2019) e Coutinho e outros autores (2013) destacam três aspectos que ocorrem após a revisão do DSM III: a mudança da nomenclatura autismo para transtorno autístico; a ruptura com o termo esquizofrenia infantil e a formalização do diagnóstico do autismo dentro de uma perspectiva psiquiátrica e biológica que predomina até os dias atuais.

Já o DSM-IV classifica o autismo como um transtorno invasivo do desenvolvimento junto com a Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger e o transtorno desintegrativo da infância (BOSA, 2002). Nesse sentido, vale a leitura do que escreve Bosa (2002, p. 28-29):

Tanto a CID-10 quanto o DSM-IV estabelecem como critério para o transtorno autista o comprometimento em três áreas principais: alterações qualitativas das interações sociais recíprocas; modalidades de comunicação; interesses e atividades restritos, estereotipados e repetitivos.

Em 2013, foi publicado o DSM 5 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), trazendo algumas alterações no que se refere ao autismo. A primeira modificação foi na nomenclatura: o termo TGD foi substituído pela categoria Transtorno do Espectro do Autismo, que passou a ser visto como um transtorno do

neurodesenvolvimento. A segunda mudança é que o termo passa a incorporar as outras subcategorias utilizadas. De acordo com o DSM 5,

O transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 53)

No DSM 5, a classificação do TEA é realizada por níveis de comprometimento e necessidades de apoio: nível 3 – exigindo apoio muito substancial; nível 2 – exigindo apoio substancial; e nível 1 – exigindo apoio. Conforme Almeida e outros autores (2017, p. 156), esses níveis “[...] avaliam as dimensões de Comunicação Social e de Comportamentos restritos e repetitivos”. O CID 11, tal como o DSM 5, também reuniu o autismo infantil, a síndrome de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, dentre outros em um único diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo. Nas palavras de Fernandes, Tomazelli e Girianelli (2020, p. 4):

O DSM-5 e a CID-11 entendem o autismo dentro de um único espectro ou categoria, variando em níveis de gravidade, baseado na funcionalidade (DSM-5); ou em níveis de deficiência intelectual e linguagem funcional (CID-11). Além disso, ambos nomeiam o autismo como transtorno do espectro autista (TEA).

Em relação aos dados epidemiológicos e prevalência, a literatura (CHIOTE, 2019; CORTÊS; ALBUQUERQUE, 2020; ORRÚ, 2019; SCHMIDT, 2017; WHITMAN, 2015) tem sinalizado um aumento no número de casos de TEA. O próprio DSM 5 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014) aponta esse aumento e ressalta a falta de certeza acerca de o aumento dos casos dever-se à expansão dos critérios, a uma maior conscientização ou à existência de um real aumento. Sobre o número de casos, Schmidt (2017, p. 226) informa que “Há apenas uma década se estimava a prevalência de uma criança a cada 110 nascimentos, ao passo que dados epidemiológicos atuais indicam uma a cada 68.”

No que se refere à distribuição do TEA por sexo, tanto Orrú (2019) como Schmidt (2017) apontam a proporção de 4 (quatro) meninos para 1 (uma) menina. Nas mulheres, observaram que os sintomas do autismo se apresentam de forma mais grave e com maior presença de deficiência intelectual associada. Schmidt (2017, p. 225) destaca que “A prevalência do transtorno somado à deficiência mental é de 4,7 casos a cada 10 mil.” Os casos de TEA estão presentes nas diferentes etnias, raças e em famílias com diferentes níveis socioeconômicos. (BOSA, 2002;

SCHMIDT, 2017; SILVA, 2011) Os critérios diagnósticos do TEA, conforme o DSM 5, (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014) estão apresentados abaixo:

<p>A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos);</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, e dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.</li> <li>2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada à anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso de gestos a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.</li> <li>3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos à dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares.</li> </ol>
<p>B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos);</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (por exemplo, estereotipias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas).</li> <li>2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (por exemplo, sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente).</li> <li>3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (por exemplo, forte apego a ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos).</li> <li>4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (por exemplo, indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento).</li> </ol>
<p>C. Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida).</p>
<p>D. Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente.</p>
<p>E. Essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento. Deficiência intelectual ou transtorno do espectro autista costumam ser comórbidos; para fazer o diagnóstico da comorbidade de transtorno do espectro autista e deficiência intelectual, a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível geral do desenvolvimento.</p>

**Fonte:** AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2014, p. 50-51).

Em relação às mudanças decorrentes da publicação do DSM 5, cabe destacar ainda a inclusão das alterações sensoriais (hiper ou hipo reatividade) nos

critérios diagnósticos do TEA. Schmidt (2017) destaca que a adoção do autismo como um espectro no DSM 5 possibilita a percepção de que o referido transtorno pode se manifestar de forma diferente em cada indivíduo, nas áreas de comunicação e interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Observe-se:

Por essa razão, o DSM-5 estimula os clínicos a utilizarem uma tabela com três níveis de severidade para pontuar o grau de apoio necessário em cada área. Esta avaliação complementar torna possível a indicação de que não apenas o sujeito avaliado se encontra no espectro do autismo, mas que aspectos em geral merecem mais atenção nas dimensões da comunicação e comportamentos. (SCHMIDT, 2017, p. 225)

O DSM 5 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014) considera que os sintomas devem estar presentes no período inicial do desenvolvimento, mas considera uma manifestação que pode depender das exigências sociais requeridas pelo meio em que o indivíduo está inserido. É importante ressaltar que as informações do campo médico, trazidas nesse tópico, têm o intuito de esclarecer o leitor sobre os conceitos, o histórico, as mudanças e as informações consideradas importantes na área. Contudo, no que se refere aos sistemas classificatórios, é importante trazer a percepção de Vasques e Moschen (2012) de que é necessário refletir sobre os aspectos históricos e as concepções de indivíduo presentes na elaboração dos diagnósticos e nas consequências que eles trazem para a inclusão/exclusão dos estudantes com deficiência, pois uma leitura acrítica pode levar a supervalorização das dificuldades e a falta de aposta em estratégias que propiciem o desenvolvimento da criança com TEA, ou seja, o diagnóstico pode servir como um limitador do diálogo e das experiências que devem ser vivenciadas entre o professor e o aluno para a construção de propostas educacionais que beneficiem a todos.

Outro ponto que é importante destacar é que, no início dos estudos e discussões sobre a educação da pessoa com deficiência, a Educação Especial estava muito ligada ao modelo-médico<sup>5</sup>, que se centrava no diagnóstico e nas limitações da pessoa e não no ambiente e na acessibilidade como é proposto, atualmente, nas discussões sobre Educação Inclusiva. Nesse sentido, o apego às

---

<sup>5</sup> Modelo que será melhor discutido no capítulo 4.



classificações diagnósticas podem fortalecer um modelo que teoricamente já deveria ter sido superado.

Uma opção para superação da visão baseada exclusivamente no modelo médico é a adoção combinada da CID e da *Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde (CIF)*, que é uma publicação da OMS aprovada em 2001, mas que adota o modelo social da deficiência e considera a funcionalidade. Conforme Oliveira, Miccas e Araújo (2021, p. 3), “A CIF investiga várias dimensões da vida dos indivíduos avaliados, levando em consideração, ao documentar a funcionalidade, não apenas aspectos da saúde, mas também culturais, políticos e sociais”. A CIF leva em consideração a interação da deficiência com o contexto em que a pessoa vive. Nesse sentido,

Por seu enfoque biopsicossocial, a CIF prioriza a funcionalidade do sujeito como componente da saúde, visando conhecer, além de suas limitações, dificuldades e comprometimentos em atividades e participação, também as condições que lhes são oferecidas, como facilitadoras ou dificultadoras do funcionamento de cada sujeito. (OLIVEIRA; MICCAS; ARAÚJO, 2021, p. 5)

Assim, concordamos com Di Nubila e Buchalla (2008) sobre a necessidade de que a CIF seja divulgada, debatida e conhecida por toda a sociedade, principalmente pelas pessoas com deficiência, as organizações sociais, instituições educacionais, serviços de saúde e os responsáveis pela formulação de políticas públicas.

Com base na teoria histórico-cultural, nosso convite à sociedade civil e à comunidade escolar, sustentado por nosso desejo é que as crianças com TEA sejam reconhecidas como crianças com potencialidades e singularidades. E assim como se propõem a defectologia de Vigotski (1995, 2021a), a CIF e os novos estudos sobre a escolarização das pessoas com deficiência que o olhar se desloque do diagnóstico, como prisão, para os contextos onde a criança será incluída e para as práticas que serão desenvolvidas com ela. Nesse sentido, Vasques (2012, p. 171) convida a

Problematizar a relação comprometimento e perspectivas educacionais também em termos de trajetórias, políticas e serviços. Dito de outra forma, analisar a intervenção e o contexto é fundamental para repensar os sujeitos, pois o conhecimento que se pode ter deles depende diretamente de análises que integrem a historicidade das relações e das instituições que têm forjado e sustentado “formas de viver”, as quais muitas vezes nos são

apresentadas como quadros pré-definidos e estáticos: o autista, o deficiente mental etc

É importante destacar, mais uma vez, que não se trata de negar o diagnóstico, mas, sim, de não apreendê-lo como algo que limite as oportunidades que serão oferecidas, ou como um rótulo que limite e impacte negativamente a vida da pessoa, negando o seu direito de acesso e permanência na escola regular. Sendo assim, é preciso romper com a visão do TEA como uma doença ou incapacidade, para construir uma nova concepção ou um novo olhar sobre as possibilidades apresentadas por esses sujeitos. Corroboramos ideias de Bridi (2016, p. 31) de que “Os desafios e as possibilidades quanto aos processos de escolarização de crianças, cujas especificidades muitas vezes nos desestabilizam, não estão postos *a priori*, não existem independentes da ação dos sujeitos envolvidos.” Nessa direção, existe a necessidade de um novo olhar, uma nova postura e uma nova leitura desses sujeitos e das oportunidades educacionais que lhes serão ofertadas. Assim, no próximo tópico, discutiremos sobre a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil.

#### 2.4 A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os primeiros anos de vida são de extrema importância para o desenvolvimento infantil, sendo necessário que a criança participe de contextos sociais que estimulem os avanços no seu desenvolvimento. Isso não é diferente em relação à criança com TEA que, como já foi discutido neste texto, possui, em níveis diferentes, dificuldades relacionadas à comunicação, interação social e interesses restritos e estereotipados. Ao levar em consideração as especificidades apresentadas por essas crianças, a imersão em situações que propiciem interações sociais de forma natural e a garantia de participação em instituições e contextos sociais que respeitem a sua singularidade e que invistam no seu desenvolvimento e aprendizagem são de extrema importância. Nesse sentido, nesta subseção, com base em pesquisas acadêmicas levantadas no site da Capes, artigos científicos e livros que tratam de forma específica sobre a inclusão de crianças com TEA, discutiremos aspectos que devem ser levados em consideração no que se refere à inclusão dessas crianças na EI.

Nessa direção, é importante reafirmar que a legislação brasileira (BRASIL, 2008a, 2014, 2015) garante o direito à inclusão das crianças com TEA desde a EI. Conforme o Artigo 4º do Decreto 8.368/2014 (BRASIL, 2014),

É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação, em sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da educação especial desde a Educação Infantil até a educação superior.

É importante destacar, também, que a inclusão vai além do acesso à escola, através da matrícula. Implica garantir recursos, serviços e condições para a participação, desenvolvimento e aprendizagem da criança com TEA na escola regular, oferecendo acessibilidade pedagógica, arquitetônica, de comunicação, dentre outras. Percebemos que o Decreto de nº 8.368/2014, assim como outras legislações da área, já citadas no decorrer do texto, garante o suporte da Educação Especial desde a EI para as crianças com TEA. Contudo, nem sempre o ambiente escolar dispõe de recursos para garantir uma efetiva inclusão.

No que se refere aos estudantes com TEA, Nunes, Azevedo e Schmidt (2013), ao realizarem uma revisão de literatura sobre a inclusão educacional de pessoas com TEA no Brasil, destacam que as dificuldades nas áreas sociocomunicativa e comportamental podem reduzir a interação das crianças, contribuindo para a redução das habilidades comunicativas. Por esse motivo, os autores consideram que a escola é de extrema importância para enriquecer as experiências sociais e contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com TEA.

As publicações de Camargo Junior (2017), Buss, Andrade e Stoltz (2019), Chiote (2019) e Orrú (2019), tal como Nunes, Azevedo e Schmidt (2013), também destacam a importância da inclusão na Educação Infantil para as crianças com TEA. Camargo Junior (2017) ressalta que a pré-escola deveria ser vista como um tratamento, já que a criança recebe, nesse espaço, estímulos por parte dos colegas da mesma faixa etária. Não concordamos com a visão da escola como um espaço de tratamento, tal como trazida pelo referido autor, pois, teoricamente, implica uma perspectiva que já foi difundida na Educação Especial, a médico-clínica, que centra na deficiência e visa à correção do déficit (GLAT; BLANCO; 2007; NUNES; ARAÚJO, 2014) mas, compreendemos a importância da interação com as outras crianças, como um fator de desenvolvimento, e acrescentamos a importância da

mediação pedagógica (CHIOTE, 2019) e da articulação entre os professores da sala de aula e do AEE, como aspectos que podem favorecer o desenvolvimento e aprendizagem das crianças com TEA na EI.

Ainda sobre a importância da inclusão de crianças com TEA, concordamos com Orrú (2019, p. 40), quando diz:

Por isso é muito importante não apenas condicionar comportamentos a partir de abordagens enfáticas ao treino de habilidades preestabelecidas e de cunho apenas funcional, mas sim investir nas relações sociais, nos espaços sociais genuínos, onde os “outros” que lhe são diferentes, a partir das contribuições da coletividade, possam favorecer seu aprendizado e, conseqüentemente, seu desenvolvimento. Esses “outros” diferentes a ele são pessoas sem autismo, e os espaços sociais que privilegiam as relações genuínas são aquelas onde a segregação, a marginalização e a institucionalização do déficit e da doença não se fazem presentes nas práticas cotidianas.

Considerando a ideia destacada, a nossa concepção é de que deve ser priorizada a inclusão de crianças com TEA nos espaços onde as interações sociais que acontecem de forma natural sejam incentivadas e mediadas, sendo as instituições de EI espaços favoráveis para que essas interações aconteçam, pois a finalidade da EI é “[...] o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL. Lei nº 9394, 1996, p. 22)

Desse modo, compartilhamos da opinião de Chiote (2019), quando pontua que a inclusão escolar da criança com TEA permite o encontro com outras crianças que possuem singularidades – encontro que não acontece nos demais espaços frequentados pela criança com TEA, que priorizam os atendimentos individuais, visto que na escola os encontros promovidos são respaldados em concepções científicas e em intencionalidades. Chiote (2019, p. 20) destaca que “O espaço escolar possibilita a vivência e as experiências infantis a partir da relação com outras crianças. A escola é o lugar da criança”.

Entretanto, Chiote (2019) alerta que não é somente inserir a criança no espaço escolar; é preciso investir nas possibilidades da criança com TEA e em experiências que proporcionem aprendizagem, concebendo-a como uma criança capaz de aprender, participar e se desenvolver com o grupo social ao qual está inserida, pensando nos aspectos apontados pela autora e amparados na perspectiva histórico-cultural que aposta nas interações sociais e na mediação como aspectos que promovem o desenvolvimento e a aprendizagem. (CHIOTE, 2019; REGO, 2014; VIGOTSKI, 1998, 2011, 2021a, 2021b) Nesse sentido, apresentaremos pesquisas

sobre a inclusão de crianças com TEA na EI com o intuito de perceber as potencialidades da inclusão dessas crianças e os aspectos que necessitam de investimento para que, de fato, a inclusão seja realizada com êxito e promova o desenvolvimento das crianças com TEA.

Ferreira (2017) investigou a inclusão de alunos com TEA na Educação Infantil e sua pesquisa teve como objetivo analisar como a formação inicial e continuada dos professores que trabalham em uma Unidade Municipal de Educação Infantil influencia na atuação junto à inclusão de alunos com TEA. A autora desenvolveu uma pesquisa qualitativa, tipo estudo de caso, e realizou entrevista semiestruturada com a responsável pelo Núcleo de Inclusão da Secretaria, bem como entrevistas individuais e coletivas com as 6 (seis) professoras que possuíam alunos com TEA e aplicação de questionários com 29 (vinte e nove) professoras da escola.

A autora reconhece a importância da inclusão desses alunos, destacando, ao longo do texto, as especificidades apresentadas pelas crianças com autismo no que se refere à comunicação, interação e comportamento, e a importância do espaço escolar tanto para a interação como para a aprendizagem dessas crianças. Ferreira (2017) defende a formação dos professores como um aspecto que favorece a inclusão desses alunos. Na pesquisa de campo, as professoras que participaram declararam não terem tido acesso a uma formação inicial e continuada que favorecesse o trabalho junto à inclusão de alunos com autismo, fator que, segundo as participantes, dificulta uma atuação que contemple as necessidades das crianças com TEA.

Ferreira (2017) ressalta, também, a falta de uma diretriz (política) municipal que invista na formação continuada das professoras e a falta de um suporte especializado, bem como articulação com outras áreas para o êxito na inclusão das crianças com autismo na Educação Infantil. Verificamos, na leitura do texto, que a escola não conta com o suporte do AEE, o que poderia favorecer a inclusão desses alunos. Verificamos ainda, com base em outros estudos sobre a inclusão de estudantes com deficiência, que a questão da formação está sempre em evidência, tornando-se um aspecto bastante discutido e apontado como um fator que contribui para as dificuldades na área da inclusão das pessoas com deficiência. É importante sinalizar, no entanto, que é preciso de investimentos na formação inicial, como ampliação no número de componentes curriculares que discutam a questão da deficiência e uma articulação com os componentes gerais, bem como possibilitar

vivências concretas dos professores em formação com a realidade da inclusão de pessoas com deficiência. No que se refere à formação continuada, é importante destacar a sua relevância, contudo, é necessário que ela tenha, como ponto de partida, a realidade dos professores e não sejam pacotes prontos oferecidos pelos órgãos de gestão municipal, estadual, federal ou pela gestão das instituições privadas. (MIRANDA, 2015; MIRANDA; GALVÃO, 2015) David e Capellini (2014) destacam ainda a necessidade de analisar se a formação continuada tem reverberado na implementação de práticas que favoreçam a inclusão, propondo que essas formações aproveitem os horários reservados nas escolas para estudo e planejamento dos professores para trocas entre os professores.

O estudo de Gonring (2014), como outros, apresenta uma importante contribuição para a nossa tese. A autora investigou as ações pedagógicas constituídas em uma escola do município de Vitória/ES no processo de inclusão escolar de uma criança com Síndrome de Asperger na Educação Infantil. A autora desenvolveu uma pesquisa qualitativa, do tipo etnográfica, e realizou observações e entrevistas. A teoria histórico-cultural e a sociologia da infância foram utilizadas como base teórica da pesquisa.

A autora destaca a importância da escola para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças com TEA, ressaltando a necessidade de considerar essa criança como sujeito histórico e cultural, que se desenvolve e aprende por meio da relação e mediação do outro. Dessa forma, afirma que a função da escola para os alunos PAEE não é somente de socialização, mas de transmissão dos conhecimentos socialmente acumulados, ou seja, a escola precisa investir para que todos os alunos se apropriem do conhecimento transmitido. (GONRING, 2014)

Com base na percepção de que a escola precisa favorecer o aprendizado de todas as crianças, através de ações pedagógicas que potencializem a subjetivação dos alunos PAEE e contribuam para a inclusão educacional, Gonring (2014) destaca a importância da formação continuada dos professores e a atuação colaborativa como aspectos que favoreçam a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e que promovam o aprendizado dos alunos com síndrome de Asperger na Educação Infantil. Sobre a atuação colaborativa ou ensino colaborativo destacado pela autora que é, conforme Vilaronga (2014, p. 15), “[...] uma proposta de parceria entre professores do ensino comum e especial em sala de aula, para apoiar a escolarização do Público Alvo da Educação Especial,”

Ainda sobre a atuação colaborativa, é importante trazer para a discussão as pesquisas realizadas por Vilaronga e Mendes (2014), David e Capellini (2014) e Silva (2018), que mencionam a necessidade de que as formações continuadas tratem sobre o conhecimento teórico e prático do ensino colaborativo, pois essa proposta de parceria pode fortalecer a inclusão escolar de crianças com deficiência. Cabe destacar ainda que a articulação entre os professores de EI e do AEE é uma defesa empreendida na nossa tese como uma ação imprescindível para a inclusão de crianças com TEA na EI.

A pesquisa de Chiote (2011) apresenta uma importante contribuição sobre a inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil. A referida autora analisou, no trabalho desenvolvido, o papel da mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na Educação Infantil. Para isso, foi realizado um estudo de caso em um Centro de Educação Infantil, e a pesquisa teve como participantes: a criança com autismo, as suas professoras e os seus colegas de turma. O trabalho teve como base a teoria histórico-cultural, e para a coleta de dados foram realizadas observações e entrevistas. No trabalho desenvolvido, a autora reconhece o papel da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança com autismo, e que as dificuldades na área da interação social e da linguagem acabam por limitar a interação dessas crianças com as outras que não possuem autismo em situações de brincadeiras e nas demais atividades próprias da rotina da EI. A autora considera que

Diante da perspectiva histórico-cultural, devemos situar a criança com autismo no meio social, a partir de como ela é significada e constituída pelo outro sem desconsiderar suas especificidades, mas levando em consideração essa criança como um sujeito que pensa, deseja, sente e representa o mundo de uma maneira peculiar, interagindo com ele de outra forma. (CHIOTE, 2011, p. 52)

Diante disso e, levando em consideração a importância da mediação pedagógica, a pesquisadora, em conjunto com as professoras responsáveis pela criança com autismo, desenvolveu ações que tinham como objetivo favorecer a interação, participação e inserção do aluno com autismo nas atividades desenvolvidas com a turma. Inicialmente, a pesquisadora precisou realizar as mediações e participar das formações e planejamentos para que as professoras deixassem de lado a imagem do autismo como impossibilidade e começassem a perceber as potencialidades do estudante alvo, Daniel. (CHIOTE, 2011)

Segundo a autora, a sua chegada e a (CHEGADA) da professora colaboradora de ações inclusivas contribuíram para que as professoras da turma pudessem dedicar tempo para que as mediações realizadas com Daniel não tivessem “um fim em si mesmo” e não fossem só direcionadas para o cuidado, mas possibilitassem uma intervenção na zona de desenvolvimento proximal dele, despertando processos, cujos procedimentos desencadeados pudessem ser realizados pela criança, sem a mediação direta da professora, pois a presença de apenas um profissional na sala limitava a sua possibilidade de realizar uma intervenção mais assertiva com a criança com autismo e atender às necessidades das outras crianças. A mediação realizada possibilitou uma mudança de percepção das professoras e dos colegas em relação a Daniel, que passou a ser visto, no espaço escolar, como uma criança que, apesar das especificidades, pode e tem o direito de participar das atividades específicas da Educação Infantil. Sobre isso, Chiote (2011, p. 166) ressalta que

[...] a mediação pedagógica na situação de brincadeira favoreceu a Daniel a participar dessa atividade infantil, que não é natural da criança, mas se aprende no meio social e cultural a partir de internalizações das relações que a criança estabelece com o meio em que está inserida.

A dissertação de Chiote (2011) reforça a importância da inclusão da criança com autismo na EI e nos leva a perceber as possibilidades de uma atuação colaborativa com foco na mediação pedagógica para o êxito dessa inclusão. Apesar das dificuldades relacionadas à comunicação e interação social apresentadas por Daniel, próprias do autismo, a mediação desenvolvida pelas professoras e pesquisadoras levaram a criança a avançar e realizar ações que ela não realizaria sozinha. E mais do que isso: possibilitaram que as outras crianças passassem a incentivar a participação de Daniel nas brincadeiras e atividades. Contudo, o trabalho desenvolvido pela autora reforça a necessidade de garantir condições de trabalho adequadas aos professores de crianças com autismo, pois, pela leitura do texto, ficaria impossível realizar as mediações que foram realizadas, se a professora não tivesse um suporte de outro professor na sala. Os resultados da pesquisa empreendida por Chiote reforçam a importância da articulação entre os professores de EI e de AEE, tal como está proposto na nossa tese, e reforça a importância no investimento em recursos humanos, pois o desenvolvimento de um trabalho



pedagógico efetivo exige a contratação de profissionais com formação na área de educação especial.

A investigação realizada por Manetti (2018) teve como metodologia o estudo de caso exploratório, realizado em duas escolas de Educação Infantil do município de Piratini-RS, cujo objetivo foi “[...] investigar os procedimentos e/ou recursos utilizados na Educação Infantil, com vistas à inclusão do aluno com TEA.” (MANETTI, 2018, p. 20) Para a coleta de dados, foram aplicados questionários com professores e gestores, entrevistas com as famílias dos alunos, análise documental e observações das crianças com autismo na escola.

A autora apresenta uma discussão dos marcos legais e teóricos que instituem a EI e garantem a inclusão das crianças com TEA nessa etapa da Educação Básica e ressalta o papel do professor para a identificação das características do TEA e encaminhamento da criança e sua família para uma “assistência adequada”. Assim, a autora destaca a importância de que a formação inicial e continuada do professor forneça subsídios para que ele identifique as especificidades da criança com TEA. (MANETTI, 2018) Cabe ressaltar que uma formação continuada que aborde temas relacionados ao TEA e à inclusão escolar aparece na fala dos professores que participaram da pesquisa como um aspecto de fundamental importância para a inclusão escolar, posto que mais da metade das professoras que fizeram parte da pesquisa apontam que a formação inicial que receberam não ofereceu subsídios para um trabalho efetivo com alunos com deficiência. (MANETTI, 2018)

Outro aspecto destacado pela autora para garantir uma inclusão efetiva das crianças com TEA é a necessidade de uma gestão inclusiva, em que o gestor busque alternativas para o acolhimento e respostas às necessidades da criança com TEA, sua família e o professor da turma em que essa criança está incluída. Para a autora, toda a escola (comunidade escolar) precisa estar comprometida com a inclusão do aluno, e não somente o professor. Em relação aos achados da investigação, Manetti (2018) destaca que, apesar dos desafios relacionados à formação, estrutura, material, dentre outros, a inclusão é percebida como positiva para os participantes da pesquisa. A autora constatou a necessidade de formação continuada por parte dos professores, que se sentiam despreparados para exercer uma prática efetiva com as crianças com TEA.

Manetti (2018) verificou ainda que a parceria entre escola, família e instituição especializada que atendia às crianças, o envolvimento e a mediação do professor,

bem como o trabalho efetivo do gestor contribuem de forma positiva para o processo de inclusão das crianças com TEA. A autora ressalta a importância do registro escolar (planos, fichas, dentre outros) no processo de inclusão e que, segundo ela, em situação anterior aos procedimentos de sua pesquisa não estava sendo utilizado de forma adequada. Como sugestão para favorecer a inclusão dos alunos com TEA, Manetti (2018) destaca a importância de uma atuação da Secretaria Municipal de Educação mais próxima das escolas que têm alunos em processo de inclusão, oferta de formação continuada a profissionais da comunidade escolar, padronização das fichas e documentos utilizados e aquisição de materiais e recursos didáticos pedagógicos para as escolas.

Como já discutimos anteriormente, a questão da formação continuada referida na pesquisa de Gonring (2014), Ferreira (2017) e na de Manetti (2018) merece especial atenção. No nosso parecer, para a efetivação da educação inclusiva de criança com TEA, é de vital importância que a formação se estenda a outros profissionais da educação. Nesse sentido, é importante pontuar que, para uma articulação dos professores de AEE e EI, existe a necessidade de uma atuação consciente e responsável do gestor, no sentido de garantir o estabelecimento dos horários para o planejamento e atuação coletiva dos professores, bem como, no que depender da sua atuação, os recursos e encaminhamentos necessários precisam ser cumpridos a contento. Outra questão que também é importante e foi um achado de Manetti (2018) diz respeito à documentação referente à inclusão, pois consideramos que o planejamento e a elaboração, aplicação e avaliação coletiva do plano educacional individualizado como um fator importante para garantia da articulação entre os profissionais que atuam com as crianças com TEA. Nessa direção, Tannús Valadão e Mendes (2018) destacam a dificuldade da elaboração desse plano no Brasil.

Outro estudo que trata de um aspecto importante para o nosso trabalho é o de Fiorini (2017) que objetivou caracterizar a rotina de atividades do aluno com Transtorno do Espectro do Autismo no contexto da Educação Infantil. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas com as professoras de crianças com TEA e observações nas escolas de Educação Infantil, nas turmas que tinham alunos com TEA incluídos. Ao longo do texto, a autora apresenta uma discussão sobre o TEA: etiologia, prevalência e principais características, enfatizando as especificidades relacionadas à interação e comunicação, e a importância da Comunicação

Alternativa Ampliada (CAA) para favorecer a comunicação das crianças com TEA. Contudo, ressalta a necessidade de formação para que os professores possam auxiliar o aluno no uso desse recurso. Concordamos também com a necessidade de favorecer o uso da CAA com o aluno com TEA e corroboramos as ideias de Passerino, Bez e Vicari (2013) quando ressaltam a importância do investimento de formação continuada dos professores sobre TA, no caso específico do estudante com TEA sobre a CAA, como potencializadora da inclusão de crianças com TEA.

No caso de Vieira (2016), seu estudo investigou as políticas públicas educacionais inclusivas para a criança com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil da rede municipal de Manaus. A autora apresenta uma discussão sobre infância, identidade da criança e surgimento das políticas públicas relacionadas à EI. Discorre ainda sobre a legislação educacional brasileira e a da cidade de Manaus, e o trabalho pedagógico relacionado às crianças com TEA. Vieira (2016) destaca, ao longo do texto, a importância da inclusão da criança com TEA na EI para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

A autora ressalta que o Brasil possui uma legislação que garante o direito das pessoas com deficiência a uma educação de qualidade. Assim, as crianças com TEA têm conquistado, através das lutas e reivindicações sociais, o seu direito a uma educação inclusiva desde a EI. Vieira destaca que, entre os anos de 2010 e 2015, houve um aumento no número de matrículas de crianças com TEA nas escolas regulares da cidade de Manaus, o que pode ser atribuído à garantia desse direito na legislação. Contudo, conforme a autora, muitas crianças ainda não frequentam escolas regulares. (VIEIRA, 2016) Esse crescimento no número de matrículas também foi observado por Nunes, Azevedo e Schmidt (2013). Ao fazer uma comparação entre a legislação nacional e a da cidade em que foi realizada a pesquisa, Vieira (2016) destaca que o direito ao profissional especializado garantido na legislação nacional para o aluno com TEA, caso ele tenha necessidade, desde 2012, só foi incorporado na legislação municipal em 2016, o que ela considera uma subtração do direito dessas crianças. É importante destacar a necessidade da garantia do AEE para as crianças com TEA na EI, garantia que até hoje não é acessível para todas as crianças, pois, conforme Uzêda, Barbosa e Queiroz (2021), não existe uma quantidade suficiente de professores de AEE para atender a todos os estudantes PAEE que necessitam desse suporte.

Outro ponto trazido pela autora diz respeito à formação do professor do AEE. Conforme os decretos e leis nacionais, todo professor deve ter especialização específica para trabalhar com as crianças PAEE, mas a legislação municipal só exige a formação mínima para o exercício do magistério. (VIEIRA, 2016) Cabe ressaltar que a questão da formação merece ser discutida, pois as pesquisas na área de Educação Especial têm apontado a importância de uma formação inicial e continuada de qualidade para os professores, tanto especialistas como generalistas, como um aspecto que favorece a inclusão. Nesse sentido, é importante destacar:

São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da Classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras. (BRASIL. Secretaria de Educação Especial, 2001, p. 32)

As *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica* ressaltam ainda que esses professores precisam comprovar formação em nível superior em Educação Especial, ou em uma de suas áreas de forma concomitante à licenciatura para docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e pós-graduação ou complementação de estudos nas áreas específicas da Educação Especial. (BRASIL. Secretaria de Educação Especial, 2001)

Vieira (2016) destaca em sua pesquisa a necessidade da ampliação de vagas em creches e pré-escolas públicas para contemplar a quantidade de alunos que se encontram na faixa etária correspondente à EI, e a necessidade de políticas públicas que contemplem os serviços de intervenção precoce. Essa constatação é importante, visto que, até hoje, não foi universalizado o acesso à EI, fato que prejudica a inclusão das crianças com TEA desde os primeiros anos da EI.

As pesquisas e textos citados reforçam a possibilidade e a importância da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil. Percebemos que, apesar dos entraves encontrados no processo de inclusão, as características apresentadas pelas crianças com TEA que participaram da pesquisa não foram fatores que impediam a participação e aprendizagem delas nas escolas regulares, mas, sim, as barreiras atitudinais, de acessibilidade e pedagógicas que se manifestaram de diferentes formas, como: a falta de formação do professor e de um profissional de

apoio, que impedia o desenvolvimento de uma ação pedagógica que favorecesse o desenvolvimento da criança com TEA; os mitos e preconceitos que cercavam a questão do TEA e acabavam gerando percepções inadequadas; dificuldade no estabelecimento de comunicação com as crianças com autismo e o desconhecimento de recursos e estratégias que a viabilizassem.

As pesquisas apresentadas (BUSS; ANDRADE; STOLTZ, 2019; CAMARGO JUNIOR, 2017; CHIOTE, 2011, 2019; FERREIRA, 2017; FIORINI, 2017; GONRING, 2014; MANETTI, 2018; NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013; ORRÚ, 2019; VIEIRA, 2016) sinalizam questões que precisam ser discutidas e viabilizadas para que as crianças com autismo tenham acesso a uma Educação Infantil de qualidade, dentre elas:

- a) A importância da criança com TEA ser concebida como uma criança situada historicamente, que possui desejos, sentimentos e tem direito de participar do espaço escolar (brincar, aprender, participar e interagir) e ser acolhida em sua singularidade.
- b) Formação inicial e continuada dos professores no sentido de possibilitar subsídios teóricos e práticos que permitam o desenvolvimento de uma ação pedagógica que favoreça o desenvolvimento da criança com TEA e que mobilize o professor a perceber a importância da sua atuação, de forma intencional e planejada, para o desenvolvimento de todas as crianças.
- c) Envolvimento e formação de toda a comunidade escolar no processo de inclusão da criança com TEA, e a necessidade de uma gestão comprometida com os processos de inclusão.
- d) Implementação de políticas municipais que, de acordo com as especificidades locais, garantam os serviços de Educação Especial e os profissionais necessários para a inclusão de crianças com TEA (professores de AEE e profissionais de apoio, dentre outros, que se fizerem necessários).
- e) Valorização e utilização de documentos pedagógicos, como: plano de ensino individualizado, relatórios, planejamento, dentre outros, que

permitam acompanhar o histórico escolar da criança, os avanços e as intervenções que foram realizadas durante o todo o percurso educacional.

- f) Parcerias com as famílias e espaços frequentados pela criança, como as instituições especializadas e as clínicas onde são realizadas as terapias.
- g) Atuação colaborativa entre os professores das turmas de EI e os professores que atuam no AEE.
- h) Utilização de recursos de tecnologia assistiva, adequações curriculares e adoção de uma prática pedagógica que considere o aluno como sujeito ativo, mas que não exima o professor de uma atuação planejada, intencional e que tenha como objetivo possibilitar a criança ter acesso aos conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade, com vistas sempre ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

Por fim, reforçamos a nossa crença na possibilidade da inclusão das crianças com TEA, por entender a EI como um espaço próprio da infância, lugar de possibilidades, encontros, interações, aprendizados e contato com o saber sistematizado. Ressaltamos ainda a necessidade de uma atuação conjunta entre os professores da classe comum e os professores do AEE para que as crianças com TEA se beneficiem da inclusão na EI. Nesse sentido, no próximo capítulo faremos uma discussão sobre a Educação Infantil e a inclusão da criança com TEA na perspectiva da teoria histórico-cultural.

### 3 EDUCAÇÃO INFANTIL, A CRIANÇA COM TEA E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

O que observamos é que, com o desenvolvimento das imensas possibilidades dadas durante a educação infantil, abrem-se diversas possibilidades de aprendizagem e sistematização de conhecimentos, já que o mundo descortina-se perante a criança, tornando-se cada vez mais alvo de sua atenção e reflexão, tornando-a consciente desse processo e de si mesma a partir da relação com esse mundo. (LAZARETTI, 2016, p. 143)

A abordagem teórica que embasa o presente estudo é a teoria histórico-cultural, elaborada por Vigotski e que teve continuidade com os pesquisadores Leontiev, Luria, Elkonin, dentre outros. A referida teoria tem fundamento no materialismo histórico dialético e enfatiza a importância do histórico e do social para o desenvolvimento humano. O próprio Vigotski (2021b, p. 87) afirma que “O desenvolvimento é suscetível à influência dos mesmos dois fatores presentes no desenvolvimento orgânico da criança, mais precisamente, biológico e social.” Nesse sentido, Goés (1991) alerta que Vigotski propõe a superação da dicotomia existente entre o individual e social ao que Chiote (2019, p. 25) acrescenta:

A perspectiva histórico-cultural concebe o homem como um ser social. Pautada no materialismo histórico e dialético, compreende que as modificações e interferências do homem na natureza, na busca de suprir suas necessidades, provocaram transformações em sua própria natureza, tornando-o um ser social.

Essa perspectiva teórica é extremamente importante para a presente tese, pois possibilita a desconstrução de que o biológico determina o desenvolvimento humano e nos leva a refletir sobre a importância do investimento no aspecto social para o desenvolvimento de todas as crianças e, no caso deste trabalho, especificamente, para crianças com TEA.

A escrita deste capítulo nos levou a várias reflexões sobre as contribuições da teoria histórico-cultural para o desenvolvimento infantil e para a possibilidade de um AEE facilitar a inclusão da criança com TEA na Educação Infantil e sobre os conceitos da referida teoria que podem contribuir para a consecução do objetivo da EI que é o desenvolvimento global da criança. Com base nessas reflexões, resolvemos retomar algumas leituras sobre a teoria histórico-cultural e buscar novos estudos na tentativa de contribuir para a discussão proposta nesta tese.

Buscaremos, neste capítulo, dialogar sobre conceitos importantes da teoria histórico-cultural, como mediação, desenvolvimento, brincadeira, zona de desenvolvimento iminente, bem como apresentar as considerações de Vigotski sobre defectologia, relacionando a discussão com a importância da articulação entre a EI e o AEE para crianças com TEA.

### 3.1 O CONTEXTO DO SURGIMENTO E OS PRESSUPOSTOS FUNDAMENTAIS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Tendo em vista que as teorias carregam em si ou sofrem influência do contexto histórico e social em que são produzidas, consideramos que, para entender a teoria histórico-cultural, é importante conhecer o contexto de sua elaboração, bem como conhecer um pouco sobre quem elaborou a referida abordagem teórica. Diante disso, é importante entender o contexto em que nasceu e viveu Lev Semionovitch Vigotski, um dos representantes da abordagem histórico-cultural. Vigotski nasceu em Orcha, na Rússia, em 1896, mas se mudou para Gomel, ainda bebê, com seus pais. Vigotski nasceu e cresceu em um período bem conturbado, considerando que viveu durante o período que antecedeu e precedeu a revolução. Contudo, apesar de desafios vivenciados, esse período foi extremamente fecundo e oportuno para sua produção acadêmica e científica. (COTONHOTO, 2014; PRESTES, 2012)

Kohl e Rego (2010) afirmam que o ambiente familiar intelectualizado de Vigotski contribuiu de forma decisiva para sua formação. Para ilustrar, sublinham o interesse de Vigotski por variados temas que, certamente, eram comumente tratados por seus pais. As autoras chamam a atenção para a riquíssima biblioteca doméstica de Vigotski e para os debates que aconteciam em sua casa todas as tardes. (KOHL; REGO, 2010)

Kohl e Rego (2010, p. 9) destacam ainda que “A infância e a juventude de Vigotski transcorreram no período que antecedeu a queda do Império Russo, que, dentre outros aspectos, se caracterizava pela concentração de poder nas mãos do czar sustentando pela aristocracia agrária”. Sobre o período citado, Prestes (2012) ressalta que, em 1905, acontece na Rússia, a primeira tentativa de uma Revolução Socialista e que, apesar de frustrada, contribuiu com lições para a revolução que aconteceu em 1917. A autora reconhece o importante papel dos trabalhadores na



revolução e destaca o papel do grupo de intelectuais adeptos das ideias marxistas que conseguiu formar um partido político com atuação entre as classes trabalhadoras. (PRESTES, 2012)

No que se refere às ideias marxistas, de acordo com Prestes (2010), as pessoas tiveram acesso às obras de Marx, na Rússia, em março de 1872, quando o livro *O capital* foi analisado pela censura czarista que resolveu não proibir a circulação da obra, sob a alegação de que poucas pessoas teriam interesse na leitura. Contrariando as expectativas da censura e dos editores, o livro, *O capital*, forneceu subsídios para que a Rússia realizasse a Revolução de 1917. (PRESTES, 2010)

Em relação ao período anterior à revolução de 1917, Cotonhoto (2014, p. 80-81) assevera que

As manifestações culturais e intelectuais na Rússia, anteriores à Revolução de 1917, sobretudo com Marx e Engels, marcaram e direcionaram as propostas de formação de uma nova sociedade, tanto no aspecto estrutural como no educacional. É evidente, na obra individual ou coletiva dos referidos autores, que eles simpatizam com uma ação revolucionária, atribuindo à educação um papel social determinante.

Nesse sentido, com a revolução de 1917, a Rússia passa a ser o primeiro país socialista, o que envolve desafios das mais diversas esferas e a necessidade de construção de uma nova sociedade. Barroco (2007) e Prestes (2012) destacam que, dentre esses desafios enfrentados pelo país após a revolução, o prioritário era a educação, que deveria ser um direito de todas as pessoas e não privilégio para algumas. Havia a necessidade de se criar um novo sistema educacional, ou seja, uma educação que atendesse ao objetivo de formação do novo homem, de uma nova sociedade que tivesse como foco a coletividade e a superação da sociedade de classes. (BARROCO, 2007) Os intelectuais que permaneceram na Rússia, após a revolução, ficaram incumbidos de criar as bases de uma nova psicologia e pedagogia que atendessem aos novos ideais, ou seja, representassem os interesses dos trabalhadores e a necessidade da nova sociedade. (PRESTES, 2010, 2012)

Com base nas considerações apresentadas por Prestes (2010), é possível perceber que, após a Revolução, havia na Rússia uma grande preocupação com a educação e com a formação dos profissionais que trabalhavam nessa área. A autora visibiliza a tentativa de organização do sistema de ensino, relatando a criação de órgãos como o Comissariado do Povo, a Comissão Governamental da Educação, o

Departamento de educação Pré-Escolar para a instrução, bem como a transferência das instituições de ensino e formação para esse comissariado e o investimento em ações e publicação de documentos que garantissem a saúde, a proteção e a educação das crianças. Nesse contexto, houve um aumento considerável no número de escolas para acolher crianças, tanto as que ficaram órfãs, como para fornecer condições de garantir a igualdade para as mulheres que precisavam de um local seguro para deixar seus filhos, enquanto exerciam suas atividades sociais. (PRESTES, 2010)

Desse modo, Prestes (2010) destaca que, na década de 20, todo o esforço era voltado para atender aos objetivos da revolução e reconstruir o país com base nos ideais socialistas, sendo a educação um aspecto importante para essa reconstrução. Prestes (2010, p. 31) enfatiza ainda que

A formação do homem novo e da escola nova, baseada nos princípios humanistas, precisava da colaboração de todos os que acreditavam na transformação do país. Por isso, o “mundo pensante” gozava de liberdade e autonomia; os debates eram travados à “luz do dia”; a realidade cruel na qual o país estava mergulhado evidenciava as questões urgentes a serem resolvidas.

Vigotski é um desses intelectuais que estava envolvido com a transformação do país e, por meio de suas pesquisas e prática, acaba por revolucionar a psicologia. Prestes (2010) ressalta que, nos anos de 1920, é iniciada a pesquisa sobre “a condição social da gênese da consciência do indivíduo”. Nas palavras da autora:

É exatamente entre 1925 e 1930 que os estudos do grupo liderado por Vigotski provocam uma revolução na interpretação da consciência como uma forma especial de organização do comportamento do homem, “uma forma que se fundamenta no social, na história e na cultura”, por isso a psicologia instrumental passa também a ser denominada de histórico-cultural. (PRESTES, 2010, p. 31)

Os estudos empreendidos pelo grupo liderado por Vigotski apresentam uma importante contribuição para formação dos professores e construção de uma nova escola.

No que se refere ao período dos estudos realizados por Vigotski e Luria (2017) ressalta que Vigotski despertou a atenção de Kornilov, por sua desenvoltura e capacidade intelectual, ao tratar sobre a relação entre os reflexos condicionados e o comportamento consciente do homem, sendo, por isso, convidado para fazer parte do Instituto de Psicologia de Moscou junto com Leontiev, Luria e demais cientistas.

Assim, no Instituto, Vigotski, Luria e Leontiev iniciaram uma forma mais abrangente de estudar os processos psicológicos humanos. (LURIA, 2017)

Em relação a Vigotski, Puzirei (2000) destaca que o final dos anos 20 foi muito produtivo, pois foi nesse período que ele elaborou as teses básicas da teoria histórico-cultural, transformando em uma referência da psicologia soviética. Nas palavras de Prestes (2012, p. 21): “O mais importante para Vigotski, ao elaborar a concepção histórico-cultural, era desvendar a natureza social das funções psíquicas superiores especificamente humanas”.

Nesse sentido, é importante pontuar que Vigotski (2021b) não descarta o papel do biológico no desenvolvimento, mas alerta para o papel do social na transformação das funções psíquicas biológicas em funções psíquicas superiores, sendo essa a ideia fundamental da teoria histórico-cultural. (KRAVTSOV; KRATSOVA, 2021; PRESTES, 2012) Para Vigotski (2010, p. 44),

[...] o fator decisivo do comportamento humano é não só biológico mas também social, que traz consigo momentos inteiramente novos para o comportamento do homem. A experiência do homem não é mero comportamento do animal que assumiu posição vertical; é uma função complexa decorrente de toda a experiência social da humanidade e de seus grupos particulares.

Nesse sentido, Luria (2017) acrescenta que, sob influência das ideias de Marx, Vigotski constatou que a origem das formas superiores de comportamento deve ser encontrada nas relações sociais que a pessoa mantém com o mundo exterior. O próprio Vigotski, no Manuscrito de 1929, conceitua o homem como “[...] Personalidade social = conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social). (PUZIREI, 2000, p. 33) O próprio Luria acrescenta que Vigotski era o maior teórico do marxismo, entre ele e Leontiev, e que, na Conferência de Moscou, incluiu uma citação de Marx do livro *O Capital* na sua palestra. Nessa direção, Duarte (1996) enfatiza que é impossível compreender de forma adequada os estudos de Vigotski e a Teoria Histórico-Cultural, desvinculando-a dos fundamentos filosóficos marxistas, pois esses fundamentos embasam a concepção de homem como ser socio-histórico.

Vigotski faleceu, em 11 de junho de 1934, antes de completar 38 anos em decorrência da tuberculose. Apesar de tão pouco tempo de vida, deixou um legado irreparável e produziu conhecimentos teóricos que forneceram os fundamentos para a teoria histórico-cultural. Sua obra teve continuidade por meio das pesquisas

desenvolvidas por Leontiev, Luria, Elkonin, dentre outros autores, tal como está aludido na escrita introdutória deste capítulo, que se dedicaram à psicologia histórico-cultural. (PRESTES, 2010, 2012)

Para Teixeira e Barca (2017) a teoria histórico-cultural representa uma revolução na forma de pensar o desenvolvimento humano. Consideramos, assim, com base no exposto até agora, que a valorização do social e do desenvolvimento cultural é de fundamental importância para a discussão sobre a inclusão da criança com TEA na Educação Infantil, pois traz à tona a importância do compartilhamento, da interação social e da criança compartilhar um espaço social que faz parte da vivência infantil para o desenvolvimento, ou seja, no ambiente da EI o aluno com TEA tem condições de vivenciar situações culturais reais que, se bem direcionadas, podem potencializar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como a linguagem, atenção, memória, dentre outras, que precisam de investimento para o desenvolvimento da criança com TEA.

### 3.2 O DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI, A CRIANÇA COM TEA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

O desenvolvimento é concebido por Vigotski (2021b) como um processo que depende da combinação de dois fatores, conforme já informado, o biológico e o social e que só pode ser compreendido na relação com o desenvolvimento cultural. Chiote (2019) alerta que, para a compreensão do desenvolvimento infantil com base na referida teoria, é importante compreender que o desenvolvimento cultural é a base para as transformações do organismo e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Pois, para Vigotski, (2021b, p. 75): “No seu processo de desenvolvimento, a criança assimila não apenas o conteúdo cultural, os modos de pensamento cultural [...]”. Assim, para ocorrer o desenvolvimento, a criança precisa se apropriar da cultura e da mediação do outro que ressignifique os seus atos. A teoria histórico cultural afirma que a nossa constituição, enquanto ser humano, acontece através do outro. (CHIOTE, 2019; PUZIREI, 2000; VIGOTKSKI, 2021a)

Nesse sentido, conforme Vigotski (2010, 2021a, 2021b) e Puzirei (2000), o desenvolvimento infantil ocorre na dimensão biológica e social, dimensões interdependentes na constituição do ser humano. Chiote (2019) destaca que, no nascimento, a criança não dispõe dos meios simbólicos e que suas ações são

inicialmente sem sentido, pois depende que o outro atribua significado. Para Vigotski (2021a, 2021b) e Puzirei (2000) as funções psicológicas superiores (atenção, memória, linguagem, percepção, consciência, dentre outras) foram primeiramente funções sociais, externas e surgiram da relação entre as pessoas. Nesse sentido, Vigotski afirma que “[...] todo o desenvolvimento cultural passa por três estágios: em si, para os outros e para si” (PUZIREI, 2000, p. 24), ou seja, todas as funções foram antes significadas nas relações sociais.

Em relação às funções psicológicas superiores, Goés (1991) também reafirma a ideia, anteriormente citada, ressaltando que elas se constituem no plano intersubjetivo, ou seja, no plano da relação do sujeito com o outro e que, depois de internalizadas, constituem o funcionamento interno do indivíduo. Para a autora, o conceito de zona de desenvolvimento iminente e mediação são utilizados por Vigotski para explicar como as experiências de aprendizagem que envolvem a relação com o outro criam ou favorecerem o desenvolvimento. (GOÉS, 1991)

Cabe destacar que a zona de desenvolvimento iminente é caracterizada por Vigotski (2021b, p. 190) como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento atual, definido pela realização autônoma de tarefas, e o nível de desenvolvimento possível da criança, definido pela realização de tarefas que são resolvidas por ela com a orientação de adultos e em colaboração com companheiros mais capazes.

E o autor ressalta que o papel da instrução pode ser visualizado de forma mais enfática na zona de desenvolvimento iminente, pois a instrução, desde que seja “corretamente estruturada”, favorece o desenvolvimento da criança, criando zonas de desenvolvimento iminente. (VIGOTSKI, 2021b) Percebemos, nesse conceito de Vigotski, a importância de considerar não somente aquilo que a criança consegue fazer de forma independente, mas a importância do apoio, em outras palavras, da mediação para que aquilo que a criança só consegue fazer com a ajuda do outro hoje, no futuro ela possa desenvolver de forma autônoma. Sobre a ZDI, Vigotski (2021b, p. 191) assevera que ela

[...] arma o pedólogo e o pedagogo com a possibilidade de compreender a marcha interna, o próprio processo de desenvolvimento, definindo não apenas o que foi finalizado e trouxe seus frutos, mas também o que está em processo de amadurecimento. A zona de desenvolvimento iminente permite prever o que ocorrerá amanhã no desenvolvimento.

Nesse sentido, é importante dialogar sobre outro conceito importante na teoria histórico-cultural que é o de mediação, considerado por Chiote (2019) como central nessa teoria, pois o desenvolvimento humano depende da atividade mediada. A autora define mediação como “[...] um processo no qual dois elementos necessitam de intervenção de um terceiro para se relacionarem, estabelecendo uma tríade na relação, não sendo essa direta, mas mediada”. (CHIOTE, 2019, p. 30) Nessa perspectiva, a relação que os indivíduos travam com o mundo, ou seja, a inserção na cultura é mediada pelos instrumentos, signos (principalmente a linguagem) e pelas outras pessoas. (CHIOTE, 2019) Sendo imprescindível o papel do outro para o desenvolvimento infantil.

Sobre o papel do outro no desenvolvimento, Luria (2017) ressalta que a criança interage com o adulto desde o nascimento, sendo ele o responsável por inseri-la na cultura e dar significado às suas ações que inicialmente são involuntárias e biológicas, contudo, a partir da mediação dos adultos, os processos psicológicos instrumentais vão se transformando em processos psicológicos superiores e complexos. Assim, a mediação insere o indivíduo no meio cultural, contribuindo para o seu desenvolvimento.

Compreendendo a importância do papel do outro no desenvolvimento infantil, corroboramos Chiote (2019), quando ressalta que, no processo de mediação, a linguagem merece destaque, pois exerce influência significativa no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, por meio da apropriação dos instrumentos e signos, a criança modifica a sua forma de agir sobre o meio, constituindo-se como ser social-cultural. (CHIOTE, 2019) A autora acrescenta que

A linguagem representa e constitui a realidade para o homem. É o mais importante sistema simbólico que possibilita a participação na vida social. É um modo de perceber o mundo, de se relacionar com ele e se constituir a partir dele.

A criança é imersa no mundo cultural e simbólico pela linguagem (CHIOTE, 2019, p. 33)

Em vista disso, reafirmamos que as mediações realizadas com a criança privilegiem ações que contribuam para o desenvolvimento da linguagem. Nesse sentido, trabalhar com foco na linguagem é ainda mais importante, quando se trata da criança com TEA, que, por possuir uma linguagem peculiar, acaba sendo privada

das interações realizadas no ambiente educativo e de ter suas ações significadas pelo outro. Sobre essa questão, Chiote (2019, p. 34) acrescenta que

Nos sentidos produzidos na e pela linguagem, nas interpretações que o outro faz de suas ações, o indivíduo significa o mundo sociocultural e a si mesmo, subjetiva-se, dando significados às suas experiências e vivências concretas que possibilitam suas formas de ação no mundo.

Contudo, é importante, mais uma vez, salientar que, em razão das condições diferenciadas de comportamento e linguagem apresentados pelas crianças com autismo, acaba restringindo a ação do outro e, por conseguinte, limitando o desenvolvimento e o processo de subjetivação dessa criança. (CHIOTE, 2019) Concordamos ainda com a referida autora, quando afirma que “São as interpretações do outro que significam e inserem a criança com Autismo na cultura, constituindo suas formas de interação com os outros e com o mundo que favorecem ou não o seu desenvolvimento singular.” (CHIOTE, 2019, p. 35)

Diante das colocações anteriormente feitas e das reflexões trazidas por Vigotski (2010, 2021a, 2021b) e Puzirei (2000) a que apresentam o desenvolvimento humano como uma possibilidade que depende da qualidade das mediações realizadas pelo outro e do que é oferecido pelo meio, ressaltamos como necessário que as práticas desenvolvidas na Educação Infantil garantam a participação ativa dos alunos e o acesso aos bens culturais, às experiências e aos conhecimentos produzidos pela humanidade.

Nesse contexto, cabe destacar ainda outra premissa da teoria histórico-cultural que é a importância da instrução estar à frente do desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2021b) Esse aspecto demonstra a importância de que a ação pedagógica na EI, principalmente no que se refere à desenvolvida com crianças com TEA, seja realizada com intencionalidade e que não fique limitada às condições apresentadas pela criança no momento imediato. Todas as atividades realizadas, tanto as relacionadas ao cuidar como ao educar, precisam ter como objetivo favorecer o desenvolvimento de todas as crianças. A ação pedagógica precisa considerar e estimular a zona de desenvolvimento iminente de cada criança e esse estímulo, através da instrução e do auxílio dos adultos e dos colegas, movimentará as funções psicológicas superiores da criança.

Assim, é importante destacar o papel do outro, nesse caso específico, o outro professor e o outro colega no processo de desenvolvimento. A concepção histórico-cultural concebe o processo educativo como algo ativo e dinâmico. Para essa teoria,

o professor, a criança e o meio são elementos ativos. Sobre isso, Vigotski (2010, p. 73) ressalta:

É por isso que no processo de educação também cabe ao mestre o papel ativo: o de cortar, talhar e esculpir os elementos do meio, combiná-los pelos mais variados modos para que eles realizem a tarefa de que ele, o mestre, necessita. Deste modo, o processo educativo já se torna trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles.

Nesse sentido, advogamos a importância da educação escolar para os alunos com TEA, em específico neste trabalho, na Educação Infantil, pois fundamentada na teoria histórico-cultural, conforme Teixeira e Barca (2017), deve ter, como objetivo, “[...] promover o desenvolvimento social da personalidade das crianças”, em outras palavras, o ensino sistematizado pode favorecer a formação das funções psicológicas superiores. O que só poderá ser realizado, através da colaboração dos profissionais da educação e do entendimento de que as ações realizadas com a criança com TEA precisam ser revestidas de intencionalidade para que ela tenha acesso aos conhecimentos produzidos e historicamente socializados pela humanidade. Diante desse contexto, e, mais uma vez, destacando a importância do ensino considerar a zona de desenvolvimento iminente, é importante trazer para a nossa discussão as ideias de Duarte (1996, p. 40) de que

Cabe ao ensino escolar, portanto, a importante tarefa de transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, selecionando o que desses conteúdos encontra-se, a cada momento do processo pedagógico, na zona de desenvolvimento próximo<sup>6</sup>. Se o conteúdo escolar estiver além dela, o ensino fracassará porque a criança é ainda incapaz de apropriar-se daquele conhecimento e das faculdades cognitivas a ele correspondentes. Se, no outro extremo, o conteúdo escolar se limitar a requerer da criança aquilo que já se formou em seu desenvolvimento intelectual, então o ensino torna-se inútil, desnecessário, pois a criança pode realizar sozinha a apropriação daquele conteúdo e tal apropriação não produzirá nenhuma nova capacidade intelectual nessa criança, não produzirá nada qualitativamente novo, mas apenas um aumento quantitativo das informações por ela dominadas.

Na perspectiva histórico-cultural, há uma inter-relação entre instrução e desenvolvimento. Nessa direção, Vigotski (2021a) ressalta que os processos de instrução despertam e incitam os processos de desenvolvimento. Assim, a Educação Infantil, tomando como base a perspectiva citada, é um local privilegiado

---

<sup>6</sup> Termo usado por Duarte (1996) que corresponde a Zona de desenvolvimento iminente, expressão que também aparece em algumas obras como zona de desenvolvimento proximal. Na tese, tomarei como base o termo utilizado por Prestes (2010, 2012). Contudo, essas outras expressões aparecerão nas citações diretas.



para o aperfeiçoamento e apropriação das funções psicológicas superiores e para o desenvolvimento da criança.

Ainda na perspectiva de compreender a Educação Infantil como espaço privilegiado para todas as crianças, no tópico a seguir discutiremos a brincadeira como atividade guia do desenvolvimento na idade pré-escolar e suas contribuições para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

### 3.3 A BRINCADEIRA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO – CULTURAL

Levando em consideração que as *Diretrizes curriculares para a educação infantil* (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil), 2009b) destacam que as práticas pedagógicas desenvolvidas na EI devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras e, tendo ciência do papel que a teoria histórico-cultural confere à brincadeira no desenvolvimento infantil, consideramos importante trazer uma discussão sobre esse tema.

Para compreender o papel da brincadeira na teoria histórico-cultural é necessário entender a importância que a referida abordagem atribui às relações sociais, à atividade e às condições concretas de vida no processo de desenvolvimento da psiquê infantil. Para Leontiev (2017a, p. 64), “[...] cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por uma relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade.” Assim, o que determina a passagem de um estágio para outro é a mudança de uma atividade para outra na relação da criança com o mundo e as outras pessoas. (LEONTIEV, 2017a) Tuleski e Eidt (2016) acrescentam ainda que: “É na e pela atividade que o psiquismo se desenvolve”.

Em relação à atividade principal, Leontiev (2017a, p. 63-64) destaca três características que permitem identificá-la:

1ª É atividade que possibilita o surgimento de outros tipos de atividade, ainda que de forma diferenciada;

2ª É aquela na qual os processos psíquicos particulares tomam formas ou são reorganizados;

3ª É a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período do desenvolvimento.

Dessa forma, Leontiev (2017a, p. 65) define a atividade principal “[...] como a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio do seu desenvolvimento.” Deixando sempre evidente que as condições históricas concretas de existência da criança influenciam o seu desenvolvimento Tuleski e Eidt (2016), tomando como base a teoria de Elkonin, de 1987, destacam as atividades principais de cada estágio do desenvolvimento.

[...] primeiro ano de vida: atividade de comunicação emocional direta; primeira infância: atividade objetual manipulatória; idade pré-escolar: atividade do jogo de papéis; idade escolar: atividade de estudo; adolescência inicial: atividade de comunicação íntima pessoal; adolescência: atividade profissional/estudo.

Ao considerar que, neste trabalho, estamos tratando da Educação Infantil e, neste item, de forma específica da brincadeira, nos deteremos na idade pré-escolar – atividade de jogo de papéis (brincadeira). Contudo, é importante destacar que um estágio tem relação com o outro e que, “[...] na ação e manipulação com objetos, na primeira infância”, ou seja, na atividade objetual manipulatória é que se encontram os fundamentos para a brincadeira de papéis sociais. (LAZARETTI, 2016, p. 130) A autora assevera que

Os adultos, pela atividade conjunta com as crianças, ao organizarem e dirigirem ações com objetos, inserem nessa atividade, também, os modos sociais de utilizar determinados instrumentos e ferramentas que se formaram ao longo da história e encontram-se cristalizados no uso desses objetos. Como nesses objetos não está inscrito ou indicado diretamente os modos de seu emprego, a criança não pode descobri-los por meio de simples manipulações, sem a orientação do adulto, sem um modelo de ação. É condição para a aprendizagem das ações com os objetos a intervenção direta dos adultos, e é na atividade prática cotidiana que a criança aprende e desenvolve habilidades e capacidades para isso. (LAZARETTI, 2016, p. 130)

Assim, mais uma vez, a teoria histórico-cultural aponta para importância do outro nesse processo, pois quanto maior oportunidade a criança tiver de, na relação com adultos ou crianças maiores, ter contato com o uso funcional dos objetos e com alguém que nomeie, oriente e que conduza, de forma conjunta, a manipulação e utilização ela terá um maior repertório para o estágio seguinte. Vale destacar, também, a necessidade de proporcionar o contato com objetos, instrumentos que foram desenvolvidos pela humanidade.

Conforme Vigotski (2021b), a brincadeira é a atividade-guia do desenvolvimento na idade pré-escolar, ou seja, ela determina o desenvolvimento da criança e deve ser compreendida como “[...] uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis.” (VIGOSTKI, 2021b, p. 213) Ainda conforme o autor, é na idade pré-escolar que aparecem necessidades importantes para o desenvolvimento da criança que irão conduzir a brincadeira.

Leontiev (2017b, p. 125) acrescenta que “[...] a brincadeira surge para a criança em decorrência de sua necessidade de agir em relação aos objetos e ao mundo dos adultos”. Para Lazaretti (2016, p. 132), “O predomínio nesse período do desenvolvimento da criança está centrado no sentido social das atividades humanas [...]”. Ao destacar a importância da brincadeira de papéis para o desenvolvimento, Lazaretti (2016) destaca o autocontrole como a principal aquisição desse período. Conforme a autora, a criança passa a aceitar as regras. A autora destaca ainda que a brincadeira

[...] põe em funcionamento toda uma complexidade de funções psíquicas. As situações lúdicas exigem da memória, da atenção, da imaginação, do pensamento, funcionamento ao atuar com objetos, ao argumentar e inserir conteúdo na brincadeira. As condições, as regras fazem com que as crianças se concentrem, memorizem para garantir o êxito da situação lúdica. (LAZARETTI, 2016, p. 133)

Dessa citação depreendemos as contribuições da brincadeira para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, memorização, dentre outras funções psicológicas superiores.

No que se refere à relação entre brincadeira e desenvolvimento, Vigotski (2021b, p. 235) enfatiza que “[...] a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente na criança”, pois, na brincadeira, a criança realiza atividades ou ações que estão acima da sua capacidade real. Na brincadeira, a criança se submete a regras que não aceitaria em outra situação, além de adotar forma de comportamento que não corresponde à sua idade atual. Vigotski (2021b, p. 235) afirma que: “A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira, encontram-se as alterações das necessidades e as de caráter mais geral da consciência”. Na brincadeira, a criança vai aprendendo a ter consciência das suas próprias ações e dos significados que os objetos utilizados têm e, ao criar uma situação imaginária, vai surgindo a possibilidade de desenvolvimento do pensamento abstrato. (VIGOTSKI, 2021a)

Elkonin (2009), ao discutir as pesquisas realizadas Mikhailenko, Sokolova, Frádkina, Slávina, dentre outros que se dedicaram ao estudo sobre jogo protagonizado (brincadeira de papéis) com crianças típicas, com deficiência intelectual, surdas e cegas, também destacou a importância do outro para o desenvolvimento e enriquecimento desse tipo de brincadeira. O autor chega a pontuar que, às vezes, o adulto não consegue perceber a importância da sua contribuição no direcionamento e realização da brincadeira e pode acreditar que acontece de forma espontânea, o que não corresponde à verdade. Ao analisar as pesquisas descritas, Elkonin (2009, p. 270) concluiu que

A formação experimental das premissas do jogo protagonizado nas crianças de tenra idade que se desenvolvem normalmente e nas crianças de idade pré-escolar que apresentam um atraso mental em seu desenvolvimento, assim como as observações dos elementos do jogo em crianças cegas e surdas-mudas<sup>7</sup>, evidenciam a presença de regras gerais do desenvolvimento do jogo relacionadas com a aprendizagem lógica das ações objetivas e com destaque do adulto como modelo e agente das formas humanas de atividade e de relações. Tudo isso acontece sob a direção de adultos e não de maneira espontânea.

A conclusão de Elkonin (2009) sobre o papel do adulto e sobre a não espontaneidade da brincadeira nos alerta para a importância da intervenção do adulto para que os conteúdos da brincadeira não fiquem estereotipados, monótonos e reproduzam as relações sociais que devem ser superadas. Nesse sentido, destacamos a contribuição da Educação Infantil para esse período do desenvolvimento da criança e, principalmente, para as que possuem alguma especificidade no desenvolvimento, como as crianças com deficiência ou com TEA.

Sobre a importância da ação educativa para qualificar os conteúdos das brincadeiras, Lazaretti (2016, p. 134) destaca a necessidade de que essas devem ser planejadas, pensadas e realizadas para que “[...] promovam o seu surgimento, o seu desenvolvimento e direcionamento, ou seja, é preciso intervenção para que o conteúdo dessa atividade avance nos processos de relações criança-mundo, com possibilidades humanizadoras”. Assim, cabe aos que fazem a EI enriquecer e diversificar os conteúdos e enredos das brincadeiras, potencializando as atividades e contribuindo para o desenvolvimento das crianças.

---

<sup>7</sup> Cabe informar que essa expressão não é mais utilizada, contudo foi mantida por constar no texto original do autor.

Lazaretti (2016) avança na importância das intervenções realizadas na EI como potencializadoras da brincadeira de papéis e traz o exemplo proposto por Elkonin (2009) de organizar o jogo de armazém, de como o professor pode proporcionar as crianças manusear balanças, pesos reais, grãos diversos, mas que, além de pensar no ensino dos conteúdos como medidas, dentre outros, pode privilegiar as relações entre as pessoas existentes nas ações de compra e venda, pois, conforme Lazaretti (2016, p. 135), se a atividade ficar restrita apenas ao ensino do conteúdo matemático, não existirá a ampliação do enredo e de argumentos. Em vista disso, a autora acrescenta que

[...] a intervenção do professor pode ser a de incrementar com materiais, recursos, conhecimentos a respeito dessas atividades laborais, compartilhando com as crianças, brincando junto, instigando o enredo, levantando hipóteses de direcionamento das ações e operações.

A autora advoga ainda a necessidade de que a atividade lúdica desenvolvida sirva para promover o enriquecimento dos repertórios, vivências e experiências nas interações das crianças, bem como estimule a produção de novos interesses e ampliem os conhecimentos relacionados aos conteúdos de ensino. Assim, para a autora, o papel do professor consiste ainda em possibilitar que o aluno caminhe da atividade lúdica em direção à atividade produtiva, que, na EI, é o desenho, modelagem, construção de objetos, atividades manuais, dentre outras. (LAZARETTI, 2016) “Essas atividades têm particularidades próprias que requerem conhecimento do professor para que se exerça influência específica no desenvolvimento da criança”. (LAZARETTI, 2016, p. 137)

É importante reforçar a importância da brincadeira e das demais atividades lúdicas, pois, com base em Lazaretti (2016) e Leontiev (2017b), a criança começa a aprender brincando. Lazaretti exemplifica essa afirmação com o desenho, pois, inicialmente, a criança desenha como uma brincadeira, tentando imitar outra pessoa, depois e com a intervenção educativa, se adequada, ela vai aperfeiçoando essa atividade e entendendo o sentido da mesma. E esse processo de entender o porquê e o para quê das ações realizadas “[...] é fundamental na idade pré-escolar e a base para a fase escolar.” (LAZARETTI, 2016, p. 137)

Ao tratar sobre as atividades produtivas, Lazaretti (2016) destaca, mais uma vez, a sua importância no trabalho educativo, ressaltando a necessidade de planejamento e finalidade para que os conteúdos possam ser desafiadores e

contribuir no desenvolvimento, atuando na zona de desenvolvimento da criança. Assim,

Os conteúdos, ao serem desafiadores, potencializam a atividade criadora da criança, ampliam suas experiências culturais, agregando elementos que enriquecem e aprimoram as funções psicológicas superiores, como atenção, memória, pensamento, imaginação, entre outras. (LAZARETTI, 2016, p.137)

As atividades produtivas favorecem o desenvolvimento sensório e perceptivo que, por sua vez, colaboram com o desenvolvimento da atenção, memória e impulsionam o pensamento. Essas atividades, aliadas ao planejamento, intervenção do adulto possibilitam o desenvolvimento do pensamento perceptivo e o aperfeiçoamento do domínio da função simbólica, contribuindo com o desenvolvimento da linguagem, que é uma função que deve nortear o trabalho educativo da EI. (LAZARETTI, 2016)

Corroboramos a autora quando diz que

A principal função da linguagem é a comunicação, e a criança é desafiada a novas e complexas tarefas: comunicar suas vivências, experiências; narrar fatos cotidianos; explicar suas ações. O uso da comunicação demanda um intensivo domínio do idioma, do conteúdo verbal e da estrutura gramatical. O ensino deve intensificar essa tarefa de modo que a criança possa expor e, progressivamente, organizar seu pensamento de maneira coerente, relatando seus feitos, formando orações articuladas e relacionadas (LAZARETTI, 2016, p. 140)

Essa afirmação fortalece a necessidade e a importância das intervenções pedagógicas realizadas na Educação Infantil, no sentido de possibilitar que a criança tenha acesso a uma diversidade de espaços, recursos, ações e suportes que favoreçam o desenvolvimento da linguagem. No caso da criança com TEA, essa intervenção pedagógica é ainda mais necessária, pois concordamos com Chiote (2019), quando diz que o autismo, geralmente, é compreendido na perspectiva da falta, sendo necessário primeiro superar as dificuldades para que depois a criança possa participar das práticas culturais, o que acaba privando-a de “[...] um desenvolvimento cultural mais amplo, negando-lhes até mesmo a possibilidade de viver sua infância em uma perspectiva mais ampla”. (CHIOTE, 2019, p. 30) Uma intervenção adequada na EI possibilitará que a criança tenha acesso às atividades próprias da sua idade, participe da cultura e tenha êxito no seu desenvolvimento.

Ainda em relação à linguagem, é necessário que o professor perceba que algumas crianças com TEA não se expressam oralmente, contudo se comunicam de

outras formas, sendo preciso, conforme Bosa (2002), que os profissionais que atuam com essa criança tenham sensibilidade para perceber essas formas de comunicação, bem como façam as intervenções adequadas para que essa comunicação seja ampliada.

Nesse sentido, concordamos com Chiote (2019), quando ressalta que a abordagem histórico-cultural nos faz conceber uma Educação Infantil que favorece o desenvolvimento cultural através da interação com os colegas e com o professor. Assim, por meio de uma mediação sistemática e intencional, o professor, de forma específica, e a Educação Infantil, de forma ampla, contribuem para o desenvolvimento das crianças incluídas.

### 3.4 VIGOTSKI E O ESTUDO SOBRE A DEFECTOLOGIA

Outro aspecto que vincula a teoria histórico-cultural a esta tese é o interesse de Vigotski pela defectologia e as ideias revolucionárias produzidas por ele sobre este tema. Cabe ressaltar que o termo defectologia na época de Vigotski “[...] referia-se à disciplina que estudava o desenvolvimento humano comprometido pela deficiência, à formação de professores e os métodos dessa área”. (COTONHOTO, 2014, p. 97)

Cotonhoto (2014) destaca que Vigotski, na sua época, foi o teórico que mais se preocupou e estudou o processo de desenvolvimento das pessoas com deficiência. Fato que até hoje o coloca em destaque entre os pesquisadores da área. Tanto Barroco (2007) quanto Cotonhoto (2014) apontam que os estudos de Vigotski sobre a criança com deficiência forneceu base para que ele compreendesse o desenvolvimento típico. Cabe ressaltar que o autor, além de estudar o desenvolvimento atípico, apresentava soluções práticas para lidar com os problemas relacionados à deficiência. (COTONHOTO, 2014)

No que se refere ao início do interesse de Vigotski sobre o tema, Prestes (2012) assevera que, em 1924, Vigotski começa a pesquisa sobre os problemas da defectologia, o que se deve ao fato da Rússia ter que lidar, após a revolução, com uma grande quantidade de crianças órfãs e abandonadas. Assim, o autor estuda, de forma mais específica, as questões relacionadas à educação das crianças com

desenvolvimento diferenciado e soluções práticas para os problemas apresentados na educação dessas pessoas. (COTONHOTO, 2014; PRESTES, 2012)

Em 26 de novembro de 1924, Vigotski organizou o 1º Congresso de Educação Especial da Rússia onde publicou artigos sobre algumas deficiências como cegueira, surdez e deficiência intelectual e apresentou novos conceitos e ideias práticas para resolução dos problemas que envolviam a Educação Especial. Sobre a importância do Congresso para a mudança da concepção sobre a educação das pessoas com deficiência, Vygodskaya<sup>8</sup> (1999 *apud* BARROCO, 2007, p. 207) ressalta

[...] que aquilo que hoje já é de alguma forma difundido, naquele momento, era o alicerce para uma outra concepção no âmbito da Educação Especial. Até ali, a criança com uma deficiência ou déficit era tomada quase que somente pelos parâmetros da biologia, e Vigotski propunha uma nova teoria explicativa para a natureza do desenvolvimento de crianças sob tal condição.

Nesse sentido, os estudos de Vigotski sobre a defectologia causam uma transformação nas bases dos estudos sobre deficiência, pois apostam nas potencialidades apresentadas e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores dessas pessoas por meio do desenvolvimento cultural. (MOYSÉS; ANGELUCCI, 2021) As autoras ressaltam ainda:

É justamente nesse sentido que está a grande contribuição da defectologia para os estudos sobre desenvolvimento, em geral: conhecer e apoiar os processos de constituição das funções psicológicas superiores em crianças defectivas – para usar a expressão indicada nesta preciosa tradução – permite-nos ampliar as possibilidades de desenvolvimento de todas as crianças. (MOYSÉS; ANGELUCCI, 2021, p. 11)

Vigotski rompe com algumas premissas validadas na área como oferta de uma educação terapêutica que tinha como objetivo corrigir as áreas consideradas com defeito<sup>9</sup>, ou normalizar os comportamentos considerados como impeditivos de uma inserção na sociedade e passa a apostar nas condições apresentadas pelo meio como forma de favorecer o desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Nos estudos sobre defectologia, Vigotski (2021a) introduz a ideia de que a deficiência em si não deve ser tomada como defeito e como justificativa para as

---

<sup>8</sup> Filha de Vigotski. Nos textos de Prestes a palavra aparece com a seguinte grafia Vigodskaia.

<sup>9</sup> O termo defeito, mesmo não sendo utilizado atualmente, foi mantido em algumas partes do texto que trazem as ideias de Vigotski.



dificuldades encontradas pelas pessoas, mas nos convida a refletir sobre como esses impedimentos são produzidos socialmente, na medida em que não são dadas condições para que os sujeitos com deficiência participem da cultura de forma plena, sendo essa participação a chave para a constituição da subjetividade desses indivíduos. (MOYSÉS; ANGELUCCI, 2021; VIGOTSKI, 2021a)

Nesse sentido, Vigotski (2011) começa a propor um novo olhar para a educação da criança com deficiência. Para ele, a educação tradicional percebia a deficiência como perda, limitação e como um fator que dificultava o desenvolvimento da criança. A proposição de Vigotski (2011, p. 869) era de que o olhar para a criança com deficiência deveria considerar

[...] não apenas as características negativas da criança, não só suas faltas, mas também um retrato positivo de sua personalidade, o qual apresenta, antes de mais nada, um quadro dos complexos caminhos indiretos do desenvolvimento. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores é possível somente pelos caminhos do desenvolvimento cultural, seja ele pela linha do domínio dos meios externos da cultura (fala, escrita, aritmética), ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre-arbítrio e assim por diante).

Ao tratar sobre a deficiência primária e secundária, Vigotski (2021b) volta a enfatizar a importância do social para o desenvolvimento das pessoas com deficiência. Para o autor, a criança não sente a deficiência em si, mas as consequências dessa deficiência que acaba interferindo nas relações sociais vivenciadas por ela e, em alguns casos, diminuindo os investimentos e expectativas em relação a essa criança. (VIGOTSKI, 2021a)

Vigotski (2021), em seus estudos, criticava a realidade em que se encontrava a Educação Especial na Rússia, pois, conforme o autor, apesar da revolução que estava ocorrendo na educação geral no referido país, a situação da escola especial permanecia inalterada. A educação das pessoas com deficiência acontecia de forma separada da educação das demais pessoas. Assim, o autor denunciava o que estava acontecendo na escola especial da Rússia que “[...] ao invés de retirar a criança de um mundo isolado, costuma desenvolver nela hábitos que a conduzem a um isolamento maior, acentuando sua separação”. (VIGOTSKI, 2021a, p. 28) Para o autor, o ensino oferecido na escola especial era uma versão reduzida do que acontecia na escola comum, pois, no anseio de compensar a falta, esquecia-se do investimento em estratégias que favorecessem os processos superiores.

E, para o Vigotski (2021b), o papel da educação era, justamente, introduzir a criança com deficiência na vida social, ou seja, participando das interações que aconteciam na escola e na sociedade, de maneira geral, e criar meios para compensação das barreiras enfrentadas por essas crianças. Ele acreditava que o problema da educação das pessoas com deficiência deveria ser percebido como uma questão social (VIGOTSKI, 2021a), sendo o desenvolvimento cultural o principal caminho para compensação da deficiência. (VIGOTSKI, 2011)

Em relação ao termo compensação referido, anteriormente, Vigotski traz em seu livro (2021b) o exemplo de Helen Keller<sup>10</sup>, para reforçar a percepção que tinha sobre a importância da compensação. Conforme o autor, o exemplo de Helen Keller “[...] evidencia que o processo de compensação é determinado por completo por duas forças: exigências sociais apresentadas ao desenvolvimento e à educação e forças conservadas do psiquismo.” (VIGOTSKI, 2021a, p. 83) Vigotski (2021b) enfatiza ainda que a compensação não tem como objetivo a substituição do “defeito”, mas a superação das dificuldades que ele ocasiona.

A percepção sobre compensação nos leva a refletir sobre a importância de que a criança, com deficiência, tenha o suporte adequado as suas necessidades e que as instituições sociais não subestime as possibilidades de que essas crianças apresentam, mas ao contrário, criem alternativas para que elas se desenvolvam de forma plena. Assim, para Vigotski (2021a), não é o defeito que define o destino da personalidade, e, sim, as consequências sociais dele. O autor acrescenta ainda que

A educação de crianças com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que, simultaneamente ao defeito, são dadas também tendências psicológicas para a direção oposta, as possibilidades para a superação do defeito, que são exatamente as que se apresentam em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz. (VIGOTSKI, 2021a, p. 67)

Nessa perspectiva, o processo educativo deve lançar mão de estratégias que mobilizem e possibilitem a compensação. Sobre isso, Barroco (2007, p. 223) destaca que

[...] a tese central da Defectología moderna seria: todo defeito cria estímulo para a compensação. E isso levou à observação de que o estudo da criança com deficiência deve incluir a consideração dos processos compensatórios,

---

<sup>10</sup> Pessoa surdocega, que com o apoio de uma professora particular conseguiu ter êxito nos estudos, se graduou e transformou em escritora e ativista social.

isto é, substitutivos, estruturados num nível superior e, também, niveladores.

Contudo, é importante enfatizar que Vigotski (2021a) não afirma que todo defeito se transforme em aptidão e força de forma espontânea, pois o autor acredita que a compensação é uma luta que pode levar à vitória ou à derrota. Segundo Vigotski, para a compensação levar ao desenvolvimento satisfatório, é necessário considerar o orgânico e, também, as possibilidades fornecidas pelo meio social, bem como a orientação para o futuro,

Assim, nos estudos sobre defectologia, Vigotski (1995, 2021a) reforça a sua tese da importância da educação social para as pessoas com deficiência, considerando inadequado o ensino que possibilite o isolamento e que concentre todos os esforços para correção do “defeito”. Vigotski (1995; 2021b) enfatiza ainda a importância da participação no coletivo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para Vigotski (2021a, p. 216),

[...] O afastamento da criança do coletivo ou a dificuldade de desenvolvimento social, por sua vez, determina o desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores que, quando o curso das coisas é normal, surgem diretamente associadas ao desenvolvimento da atividade coletiva da criança.

Concordamos com Cotonhoto (2014) e Chiote (2019), quando destacam que Vigotski alertava para uma educação social que privilegiasse o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e que, para isso, necessário se faz utilizar “[...] como dispositivos, a mediação, o brincar, o desenvolvimento da linguagem e as relações sociais que caracterizam os espaços-tempos.” (COTONHOTO, 2014, p. 90)

Percebemos, nos estudos realizados sobre a defectologia, as bases que hoje reforçam teoricamente a nossa crença na inclusão educacional das crianças com deficiência. No que se refere à criança com autismo, corroboramos Chiote (2019), quando enfatiza que a criança precisa ser vista por inteiro e que devem ser criadas possibilidades no meio social para ela se desenvolva. Contudo, isso só pode ser feito a partir de situações reais que permitam que a criança interaja, se comunique e conviva com outras crianças. Dessa forma, a atuação pedagógica não deve centrar-se em espaços restritivos que enfatizem ações repetitivas e que visem à correção do defeito, mas reforçamos a nossa tese de que, em relação ao AEE, para criança com autismo, é necessária uma atuação articulada entre os profissionais de educação com incidência em espaços reais que a criança ocupa na escola, no sentido de

ressignificar as ações que acontecem na escola e propiciar que a criança com TEA participe, ativamente, dessas ações.

#### 4 EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Importante, também, é a constatação de que a todo momento surge um “pioneiro” com um discurso pretensamente novo ou inovador, ignorando toda a trajetória desta modalidade de ensino, quer no âmbito da sociedade civil, quer no da ação governamental. (MAZZOTTA, 2011, p. 12)

Conhecer a história da Educação Especial é de fundamental importância para avaliar criticamente os discursos contemporâneos, pois verificamos, constantemente, na área de Educação Especial, um discurso aparentemente inovador, mas que, no fundo, carrega vestígios de um retorno ao passado. Retorno esse que pode significar perda de conquistas adquiridas, como o direito a inclusão. Um exemplo disso foi o que aconteceu em 2018 e 2020. Após 10 (dez) anos da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva, o MEC propôs a atualização dessa política, realizando reuniões com alguns representantes de instituições especializadas e técnicos do MEC, para apresentação da nova proposta e, posteriormente, apresentando a minuta da nova versão intitulada *Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida para consulta pública*<sup>11</sup>. (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019; ROCHA *et al.*, 2021)

Os textos em *slides* da reunião que foi realizada em abril de 2018 chegaram ao conhecimento público e, assim como a minuta, foram discutidos nos encontros realizados nos grupos de pesquisa, escolas e outras instituições, e foram criticados, pois se centravam, dentre outros aspectos, em torno do AEE: falta de formação específica na área da maioria dos professores que trabalhavam no AEE; da não participação de todos os alunos público alvo da Educação Especial no AEE e na ampliação de estudantes incluídos no público alvo. Os textos em *slides*<sup>12</sup> e a minuta traziam a ideia de um retorno da Educação Especial a um modelo clínico médico, centrado na pessoa com deficiência e não na remoção de barreiras e promoção de acessibilidade. Por isso, ambos foram bastante criticados.

A participação popular na apreciação da minuta foi considerada pequena, totalizando oito mil trezentos e vinte e nove pessoas, o que pode ser consequência

---

<sup>11</sup> Minuta disponível no endereço eletrônico: <https://pnee.mec.gov.br/integra>

<sup>12</sup> Tivemos acesso aos *slides* através da publicação do LEPED FE/UNICAMP (2018), disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2018/05/texto-de-anc3a1lise-dos-slides-sobre-a-reforma-da-pneepei-final1.pdf>.

do seu pouco tempo de disponibilização. Após a entrega do relatório com o resultado da apreciação, aconteceu a mudança de governo em razão da posse do novo presidente da República e o aparente arquivamento da proposta da nova política. (ROCHA, *et al.*, 2021) Contudo, apesar de haver críticas por parte dos pesquisadores, dos grupos de pesquisa em Educação Especial, e de algumas Associações e Instituições de pais, amigos e pessoas com deficiência na época da publicação da minuta, no dia 30 de setembro de 2020, foi publicado o Decreto de nº 10.502 (BRASIL, 2020), que “Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida”.

Rocha e outros autores (2021) destacam uma diferença entre o documento finalizado em 2018 e a política publicada em 2020, bem como supressões de alguns itens. Cabe destacar que a referida política manteve alguns tópicos amplamente criticados na época da divulgação da minuta, dentre eles, a possibilidade do retorno da escolarização das pessoas com deficiência em escolas e classes especializadas. É importante ressaltar que os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, incluídos os alunos com transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação continuaram sendo considerados PAEE. No entanto, ficou faltando a informação de quais seriam os outros transtornos globais do desenvolvimento, além do TEA, incluídos como público alvo dessa política. Ainda em relação ao público alvo, Rocha e outros autores (2021) ressaltam que a Nova PNEE faz diferenciação, dando mais ênfase às pessoas surdas. Entretanto, não apresenta avanços em relação à legislação anterior que trata sobre aspectos referentes à escolarização desses estudantes. Os autores citados ressaltam ainda que houve uma alteração no conceito de AEE, entendido na política anterior como um suporte à inclusão na escola regular para qualquer tipo de escolarização. (ROCHA, *et al.*, 2021)

O Decreto de nº 10.502 (BRASIL, 2020) apresenta alguns termos, dentre eles: instituições especializadas e classes especializadas, cujas definições apresentadas no texto do Decreto sinalizam a possibilidade de as pessoas PAEE receberem a escolarização oficial nesses espaços, caso não se beneficiem da Educação Inclusiva, o que é um retrocesso em comparação aos textos legais que a antecederam, pois, na Política anterior, o termo classe especial não aparecia, e nos documentos publicados após a PNEE – EI (BRASIL. Secretaria de Educação Especial, 2008) as instituições especializadas poderiam ser espaços onde o AEE era

ofertado, caso não fosse possível ser realizado na escola regular. Essa possibilidade de escolarização em espaços segregados é extremamente preocupante, pois, historicamente, a Educação Especial já viveu esse paradigma, e as pesquisas mostram que não foi benéfico para as pessoas com deficiência. (BAPTISTA; SILVA; CORREIA, 2015) O próprio Vigotski (1995, 2021a), em seus estudos sobre a defectologia, conforme discutido no capítulo 3, defendia uma escola que não isolasse as pessoas com deficiência, mas que contribuísse para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, bem com a sua participação na sociedade. Vigotski (2021a) ressaltava que era justamente a participação no coletivo que possibilitaria o desenvolvimento das pessoas com deficiência

O Decreto de nº 10.502 (BRASIL, 2020) foi alvo de várias notas de repúdio por parte de instituições, grupos de pesquisa e até de parlamentares que encaminharam propostas para sua revogação. Sendo que em 21 de dezembro de 2020, após julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6590, foi anunciada a sua suspensão pelo Supremo Tribunal Federal (STF). Nos dias 23 e 24 de agosto de 2021, foi realizada uma audiência pública do STF, convocada pelo ministro Dias Toffoli, para discutir a Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE) que foi instituída pelo Decreto nº 10.502. Na ocasião, foram ouvidos especialistas da área que se posicionaram contra ou a favor da política. Após a audiência, Dias Toffoli ficou de preparar um relatório que seria apresentado posteriormente e votado pelos ministros. O decreto seguiu suspenso até 2 de janeiro de 2023, quando foi revogado pelo então presidente eleito Luiz Inácio Lula da Silva. (BRASIL. Decreto nº 11.370, 2023)

Contudo, apesar de ser realizada a suspensão e posterior revogação, o fato de ter sido publicado já trouxe uma noção de que precisamos estar sempre atentos para não permitir um retrocesso dos direitos adquiridos pelas pessoas com deficiência. Nesse sentido, discutiremos o caminho percorrido pela Educação Especial até ser concebida, no Brasil, como uma modalidade de ensino transversal em todos os níveis, etapas e modalidades e que realiza o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL. Secretaria de Educação Especial, 2008)

#### 4.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM BREVE HISTÓRICO.

O surgimento da Educação Especial é atribuído por Mendes (2006) ao século XVI. Ela destaca o protagonismo dos pedagogos e médicos que acreditaram na educação de indivíduos que até então eram considerados inelegíveis para a educação. Mendes (2006) ressalta, contudo, que essas eram iniciativas isoladas, pois prevalecia a institucionalização em ambientes segregados, como asilos e manicômios.

Mendes (2006) afirma ainda que o acesso à educação por parte das pessoas com deficiência, ainda que de forma segregada, foi um processo lento e que só foi conquistado mediante a ampliação do acesso à educação por parte da população em geral. Nesse sentido, a autora destaca que

Paralelamente à evolução asilar, a institucionalização da escolaridade obrigatória e a incapacidade da escola de responder pela aprendizagem de todos os alunos deram origem, já no século XIX, às classes especiais nas escolas regulares, para onde os alunos difíceis passaram a ser encaminhados. (MENDES, 2006, p. 387)

Só depois das duas guerras mundiais, é que houve um crescimento no número de classes e escolas especiais. (MENDES, 2006) Cabe ressaltar que a Educação Especial permaneceu e ainda permanece até hoje, em alguns contextos, apoiada no modelo médico. No referido modelo, prevalece a atuação e ou orientação dos médicos na educação das pessoas com deficiência. Cabe ressaltar que eles foram os primeiros a se dedicar ao estudo e elaborar teorias sobre esse tema. (CAMIZÃO; VICTOR; CONDE, 2017; JANNUZZI, 2012)

Ainda sobre o modelo médico, Marchesi (2004) e Glat e Blanco (2007) destacam que se centrava na correção do déficit, priorizava o olhar médico e o diagnóstico, bem como considerava o inatismo<sup>13</sup> e estabilidade da deficiência. Os atendimentos prestados à pessoa com deficiência eram concebidos pelo viés terapêutico e não priorizavam o aprendizado acadêmico. Sobre esse modelo, Michels (2005, p. 268) acrescenta ainda que a concepção social ficava em segundo plano e que ele foi ou continua sendo “[...] a base principal sobre a qual se assenta a formação dos professores para a educação especial [...]”.

---

<sup>13</sup> Crença adotada na primeira metade do século XX de que a deficiência era proveniente de causas orgânicas, que se produziam no início do desenvolvimento e cuja modificação posterior era difícil.



Diniz (2007) e França (2013) destacam ainda que o modelo médico entende a deficiência como um fenômeno individual e biológico, atribuindo a lesão e, por consequência, ao indivíduo a culpa pelas desvantagens sociais enfrentadas. Nesse sentido, para combater as desigualdades, as intervenções deveriam ser realizadas no corpo da pessoa com deficiência, não existindo lugar para o questionamento em relação às barreiras impostas pela sociedade.

Em oposição ao modelo médico, surge o modelo social que teve como precursor Paul Hunt, um sociólogo do Reino Unido com deficiência física, que procurou em seus estudos compreender a deficiência numa perspectiva sociológica. Paul Hunt contribuiu ainda para a formação da UPIAS – *The Union of the Physically Impaired Against Segregation*, movimento político formado por pessoas com deficiência, responsável por conceber a deficiência como um fenômeno social e não mais como uma dificuldade individual. Para o modelo social não é a lesão que restringe a participação da pessoa, mas os contextos sociais que são insensíveis à diversidade humana. (DINIZ, 2007; FRANÇA, 2013) Assim, para o modelo social, a “Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente”. (DINIZ, 2007, p. 9)

Verificamos que, apesar de estudos e de toda uma discussão sobre a necessidade de romper com o modelo médico e da busca, em alguns contextos, em remover as barreiras sociais impostas para a inclusão educacional das pessoas com deficiência, a história da Educação Especial no Brasil foi formada dentro desse modelo e, apesar de tentativas de mudanças, percebemos, constantemente, avanços e retrocessos nesse sentido.

No contexto brasileiro, a educação das pessoas com deficiência, conforme Kassar (2011a), Mazzotta (2011) e Jannuzzi (2012), deve ser compreendida e analisada no contexto geral da Educação. Kassar (2011a, p. 42) afirma que “[...] O próprio movimento pela ampliação do acesso à escola de pessoas com deficiência, hoje, ocorre no movimento de universalização da educação fundamental brasileira”. Assim, a Educação Especial no Brasil surge em um contexto de pouca preocupação com a educação de forma geral, pois a estrutura social e econômica da sociedade brasileira no período da colônia e do império não demandava uma mão de obra alfabetizada e qualificada. O próprio colonizador, Portugal, não demonstrava preocupação com a educação, pois a sua população também era composta, em

grande parte, por pessoas analfabetas. Outro fator que justifica o descaso com a educação diz respeito ao fato de que a maioria dos trabalhadores eram escravos. Apenas com a República é que a situação começa a mudar, embora de forma tímida, começa a ser possível visualizar crescimento na taxa de matrícula da população brasileira.

Kassar (2011b) destaca que as pesquisas desenvolvidas nos países da Europa sinalizavam uma preocupação com os alunos que não conseguiam aprender da forma esperada nas escolas públicas. Alfred Binet e Theodore Simon em 1905 criaram uma escala que visava medir a inteligência das crianças relacionando-a com sua idade mental. Nesse período, existia a crença de que a separação entre os estudantes com e sem deficiência era algo benéfico para o processo educativo. Assim, apesar de existirem alunos com deficiência matriculados em escolas regulares, desde o século XIX, prevaleceu, no Brasil, o atendimento em instituições especializadas e em classes especiais, quando a primeira opção não fosse possível. Tal conduta de separação tinha respaldo em uma justificativa científica e contava com a supervisão de órgãos de inspeção sanitária. (KASSAR, 2011b)

Conforme Kassar (2011b), Helena Antipoff, uma figura de destaque para a educação especial brasileira, contribuiu, a partir de 1930, com essa ideia de que a separação era benéfica para os alunos com deficiência. A psicóloga chegou ao Brasil por intermédio do governador de Minas Gerais e criou o Instituto Pestalozzi que impactou a Educação Especial em Minas Gerais e influenciou vários estados brasileiros. Helena Antipoff traz, em sua formação e prática, uma preocupação com a separação das pessoas com e sem deficiência, o que contribuiu para que, no período de sua atuação, as turmas fossem organizadas com base nos resultados dos testes de inteligência e as crianças agrupadas, conforme os critérios estabelecidos. “Esses critérios serviram tanto para a organização de classes homogêneas das escolas públicas quanto para a formação das classes especiais.” (KASSAR, 2011b, p. 66)

Com a ideia de que os espaços segregados eram mais adequados para o atendimento às pessoas com deficiência e, tendo em conta a quantidade reduzida de escolas públicas no Brasil na primeira metade do século XX, os pais e profissionais que trabalhavam com as pessoas com deficiência passaram a organizar instituições especializadas, que ganharam destaque no país e chegaram a ser confundidas com instituições públicas, pois ofertavam atendimento gratuito.

Dentre essas instituições, destacam-se: Pestalozzi do Rio de Janeiro, 1945, Pestalozzi de Niterói, 1948, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, APAE 1954, também no Rio de Janeiro. Essas instituições ganharam relevância e passaram a influenciar as decisões políticas relacionadas à EE. (KASSAR, 2011b)

Em relação à educação geral, em 1960, apesar de haver estabelecimento da escolarização obrigatória de quatro anos, equivalente ao curso primário, somente uma pequena parcelada população era contemplada com o acesso à escola. A Lei de *Diretrizes e bases da educação* de nº 5.692 (BRASIL, 1971), Lei da Reforma do Ensino Médio, foi publicada em 1971, após o golpe militar e ampliou a escolaridade obrigatória para oito anos. A referida Lei definiu o público alvo da EE como os alunos com deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados. Nessa época, aconteceu um crescimento no número de classes especiais nas escolas estaduais de diversos municípios brasileiros. (KASSAR, 2011b)

A década de 70 é considerada, por alguns autores, (GLAT; BLANCO, 2007; JANNUZZI, 2012; MENDES, 2010a) como período de institucionalização da Educação Especial. Em 1973, é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão oficial do Ministério da Educação responsável pela EE. Na década de 70, a Teoria do Capital Humano começava a ser introduzida na área, acreditava-se que educar e tratar as pessoas com deficiência, tornando-as produtivas, seria mais vantajoso, economicamente, reduzindo os gastos do Estado, pois a teoria do capital humano trazia a concepção de que “[...] a educação torna as pessoas mais produtivas, aumenta seus salários e influencia o progresso econômico.” (VIANA; LIMA, 2010, p. 137) Conforme Kassar (2011b, p. 69), “Nesse momento, o CENESP divulga os princípios de normalização e integração das pessoas com deficiências na educação que passam a marcar a educação especial brasileira.”

O princípio de normalização teve início nos países escandinavos e, conforme Mendes (2006) e Glat e Blanco (2007), foi alvo de interpretações equivocadas, pois foi concebido, em alguns contextos, como uma tentativa de normalizar as pessoas com deficiência, quando, na verdade, tratava de normalizar as condições de vida, propiciando às pessoas com deficiência desfrutar de serviços e espaços oferecidos às demais pessoas da sua comunidade. Decorrente desse princípio destaca-se, também, o paradigma de integração

[...] o qual se propunha a oferecer aos alunos com deficiências o ambiente escolar menos restritivo possível. Esse modelo visava preparar alunos das classes e escolas especiais para ingressarem em classes regulares, quando recebiam, na medida de suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas. (GLAT; BLANCO, 2007, p. 22)

O movimento de integração recebeu inúmeras críticas, pois se centrava na necessidade da pessoa com deficiência se adequar à escola e não havia o movimento inverso da instituição escolar realizar mudanças e viabilizar estratégias para atender às necessidades de todos os alunos. De acordo com Silva (2011), o modelo da integração foi alvo de diversas críticas, pois requeria que o aluno com deficiência, por meio do seu esforço individual, estivesse preparado para acompanhar os conteúdos e metodologias adotados na escola regular. Nessa perspectiva, a escola não era questionada, e a culpa, por não acompanhar o ensino ministrado, recaía sobre o estudante com deficiência.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 provoca mudanças na legislação do país, trazendo destaque para os direitos sociais e concebendo a educação como direito. Kassar, Rebelo e Oliveira (2019) relatam que o período de concepção e elaboração da referida Constituição foi marcado pela disputa de interesses de vários grupos sociais e que as políticas na área de EE também têm sido elaboradas nesse contexto de embates entre os vários segmentos, entre os quais, os representantes das instituições especializadas, pesquisadores da área, pais e pessoas com deficiência, dentre outros.

Savianni (2013) pontua a importância da década de 80 para educação, destacando a mobilização dos educadores e sua participação no texto da Constituição no que se refere à educação. Entretanto, apesar de avanços propostos na Constituição, o governo brasileiro passa a adequar-se, cada vez mais, ao mercado mundial e ao modo de produção capitalista. Kassar, Rebelo e Oliveira (2013) asseveram que os anos 90 foram marcados pela adoção de medidas neoliberais que ocasionaram a neutralização de várias conquistas sociais garantidas na Constituição. Sobre esse período, Kassar (2011, p. 69-70) descreve a seguinte situação vivenciada no Brasil:

O quadro político e econômico constituído no Brasil, a partir do final dos anos 1990, passa a estabelecer uma tensão: de um lado o estabelecimento constitucional de políticas sociais universais (da educação, saúde), que teriam como pressuposto a ação direta do Estado; de outro um contexto de regulação e restrição econômica, sob um discurso de solidariedade e de

necessidade de retração do setor público (com a participação do terceiro setor).

Apesar de haver impasse, tal como o excerto citado representa, a educação continua sendo percebida como um direito social e posteriormente, se amplia com sua obrigatoriedade e, também gratuidade. Baptista, Silva e Correia (2015) orientam que a Educação inclusiva deve ser compreendida dentro desse movimento de ampliação do acesso à escolarização obrigatória, que se fortaleceu a partir da Constituição Federal de 1988. Assim, os autores percebem a inclusão como uma maneira de eliminar qualquer barreira que prejudique a participação e permanência de todos os alunos na escola comum. Baptista, Silva e Correia (2015, p. 44) destacam “[...] que a inclusão constitui-se como um dos braços da universalização do direito à educação, ao buscar estratégias que neutralizem as barreiras oriundas de um sistema escolar inicialmente construído para classificar e selecionar.”

No que se refere, de forma mais específica, à educação das pessoas com deficiência, em 1990, o Brasil participa da Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, e assume o compromisso com a universalização da educação para todos, que contempla, também, as pessoas com deficiência. A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade também foi um evento importante e que contou com a participação do Brasil. Na referida Conferência, é publicada a Declaração de Salamanca que ressalta, com base nas experiências dos países em desenvolvimento, que as escolas especiais demandavam altos custos e que beneficiavam uma quantidade reduzida de estudantes com deficiência, sendo as escolas integradoras mais adequadas para esses alunos. (BAPTISTA; SILVA; CORREIA, 2015)

Os compromissos assumidos pelo Brasil em decorrência da participação das duas conferências citadas contribuem para fortalecer a luta pela escolarização das pessoas com deficiência. (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2013) Como desdobramento dessas conferências e da adoção de políticas sociais, aliada à discussão sobre redução de gastos, surge a proposta da Educação Inclusiva. Kassar (2011a) atribui o surgimento dessa proposta a três motivos: 1º: as transformações que ocorreram em nível mundial no que se refere ao atendimento às pessoas com deficiência, pois, após a Segunda Guerra Mundial, se desenvolveu uma preocupação em vários países com as pessoas que adquiriram deficiências em razão da guerra e na garantia de emprego para essas pessoas. Em 1978, foi

publicado o Relatório Warnock e, nas décadas de 70 e 80, foram divulgadas experiências de inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares em países como Alemanha, Estados Unidos e Espanha. (KASSAR, 2011a)

O 2º motivo diz respeito ao surgimento, em 1950, de associações de pais, profissionais e pessoas com deficiência que lutam pelos direitos das pessoas com deficiência. O 3º, diz respeito ao compromisso assumido pelo Brasil em seguir acordos internacionais. Sobre esses acordos Kassar (2011, p. 47-48) informa que

A relação entre a política pública brasileira (e não apenas a política educacional) e esses acordos, especialmente após a reorganização por que passou o país nos anos 90 do século XX (Reforma de Estado), diz respeito ao processo de internacionalização da economia, que conta com a participação direta de proposições estabelecidas com instituições financeiras internacionais. Nesse processo, as nações têm suas ações reguladas – em certa medida – pelas agências multilaterais.

Kassar, Rebelo e Oliveira (2019) alertam que, apesar de a Declaração de Salamanca orientar a escolarização de todos os estudantes nas escolas regulares, a Política Nacional de Educação Especial (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL. Lei 9.394, 1996) e as *Diretrizes curriculares nacionais de educação especial na educação básica* (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil), 2001) ainda apresentavam, como possibilidade, a escolarização em escolas e/ou instituições especializadas. Somente no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva que essa situação começa a mudar com a proposição de um sistema educacional inclusivo e da Educação Especial como complementar ou suplementar a escolarização dos estudantes com deficiência. (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019) O governo da presidenta Dilma Rousseff dá continuidade às propostas para a construção desse sistema inclusivo.

Assim, conforme Kassar, Rebelo e Oliveira (2019), com a implementação do sistema educacional inclusivo, a Política de Educação Especial divide grupos no que se refere ao lugar de escolarização das pessoas com deficiência, pois um grupo compreende que deve acontecer no contexto geral junto com todos os estudantes e outro defende que devido às especificidades dos alunos com deficiência em instituições especializadas. Entretanto, as autoras ressaltam que essa polarização acaba deixando de lado outra questão importante que é o investimento de recursos públicos em “instituições especializadas privadas assistenciais”, que continuou acontecendo mesmo com a adoção do sistema educacional inclusivo.

Kassar, Rebelo e Oliveira (2019), ao realizarem uma análise da Educação Especial no Brasil, entre 2001 a 2018, apontam a existência de três períodos: 1- aceitação de diferentes espaços para a educação das pessoas com deficiência, presente no final do segundo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso; 2- proposta de construção de um sistema educacional inclusivo, sendo a escola regular um espaço para escolarização de todos os estudantes nos mandatos do presidente Luiz Inácio da Silva e da presidenta Dilma Rousseff e 3 – a ascensão de grupos privados ligados a EE. Ainda conforme os autores Kassar, Rebelo e Oliveira (2019, p. 13)

Nos caminhos trilhados pelas diferentes posições, a atenção às categorias alocação do recurso público e o lugar de atendimento sofre modificações. De modo mais evidente, a política nacional sob a perspectiva da educação inclusiva, construída nos governos de Lula e Dilma Rousseff, fomenta a matrícula no lugar sala de aula comum/regular e, para isso, investe na implantação de atendimento educacional especializado na escola pública.

A PNNEEI estabeleceu um investimento na escola regular como espaço para escolarização dos alunos com deficiência e o AEE como um suporte de inclusão desses alunos. Baptista, Silva e Correia (2015) consideram que, após publicação da PNNEEI, a Educação Especial passa por um processo de ressignificação, resultando na compreensão de que é uma modalidade da educação, transversal, que perpassa todos os níveis e modalidades e que realiza o AEE. Em relação à implantação do AEE, mencionados na última citação, Baptista (2011) ressalta que, entre 2005 e 2010, aconteceu um considerável investimento na sala de recurso como um espaço prioritário para realização desse atendimento. O autor atribui esse investimento à mudança de diretrizes no que se refere à EE que, com a PNNEEI (BRASIL. Secretaria de Educação Especial, 2008) e a Resolução 04/2009 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil), 2009) reforçam a Educação Especial como complementar ou suplementar à inclusão dos alunos no ensino comum. Contudo, o autor destaca que “[...] A ênfase em um serviço não deveria ser confundida com a defesa de um modelo único para todo país.” (BAPTISTA, 2011, p. 72)

Bueno (2016) faz uma análise do Programa Sala de Recursos Multifuncionais e considera que o referido programa foi o meio que o MEC organizou o AEE para o aluno PAEE, incluído na escola regular a partir de 2008, e assevera que tal ação, apesar de ser uma proposta para fortalecer a inclusão do aluno, acabou restringindo a Educação especial à SRM e reforçando um dos pontos criticados no paradigma da

integração, que era a ênfase dada na ação direta ao aluno e na correção da deficiência. (BUENO, 2016)

Ainda de acordo com Bueno (2016), as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica limitou a Educação Especial ao AEE, como complementar ou complementar à escolarização dos estudantes PAEE e foi um retrocesso em relação às *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica* (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil), 2001) que previam uma atuação colaborativa entre o professor especializado e o professor da sala de aula comum na medida em que restringiu o apoio especializado ao AEE, realizado nas SRM das escolas regulares ou nos Centros de AEE públicos ou das instituições especializadas. (BUENO, 2016) Contudo, existem autores tal como Baptista (2011) e Baptista, Silva e Correia (2015), que, mesmo percebendo o risco de segregação, caso o professor do AEE adote uma atuação desarticulada da sala de aula regular e centrada no aluno, visualizam no AEE realizado na escola regular uma possibilidade de fortalecimento da inclusão de alunos com deficiência e a possibilidade de articulação entre o professor especializado e o professor da sala de aula regular, articulação que é prevista como uma atribuição do professor especializado.

A autora da presente tese compartilha da visão desses autores de que o AEE não precisa se restringir à SRM e a uma ação centrada no aluno PAEE, sendo a articulação e uma atuação compartilhada entre o professor do AEE e da classe comum como aspectos imprescindíveis no processo de inclusão das crianças com deficiência. No item a seguir será trazida uma discussão mais específica sobre o AEE.

#### 4.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: AFINAL, DO QUE ESTAMOS FALANDO?

Mendes, Cia e Tannús-Valadão (2015, p. 25) afirmam que “[...] a nomenclatura Atendimento Educacional Especializado foi utilizada pela primeira vez na Constituição Federal de 1988”. Entretanto, apesar de a mudança suscitada pelo termo na escolarização dos alunos PAEE, na época, não estava bem definido como deveria ser organizado o referido atendimento. Foram necessárias publicações de outros documentos legais para refinar e delimitar, com mais clareza, a proposta



delineada. (MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015; MENDES; MALHEIRO, 2012)

Sobre os documentos que sucederam a Constituição e abordaram a escolarização de pessoas PAEE, Mendes, Cia e Tannús-Valadão (2015, p. 26) ressaltam que

Estes documentos legais garantiram a matrícula nas escolas públicas regulares do alunado PAEE, permitindo a ampliação das oportunidades educacionais e a universalização do acesso à educação para esse contingente da população. Entretanto, a garantia da permanência e, conseqüentemente, o direito à educação e ao sucesso escolar somente seria possível se a escola comum conseguisse responder as necessidades educacionais desses alunos, uma vez que a igualdade de condições, nesse caso, não significaria equiparação de oportunidades para acessar o conhecimento produzido e acumulado pela cultura.

Nesse sentido, o AEE pode ser considerado um suporte para a inclusão educacional dos alunos PAEE na medida em que remova as barreiras que prejudicam o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência e ofereça respostas às necessidades apresentadas por esses alunos.

Contudo, a definição aludida ainda não estava bem delineada na Constituição Federal. Em relação a esse aspecto, Mendes e Malheiro (2012) realizam uma análise do processo histórico de produção de significados atribuído ao termo atendimento educacional especializado até a definição que é utilizada atualmente. Conforme as autoras, o termo foi percebido de três diferentes maneiras: 1) como antônimo de Educação Especial; 2) Como sinônimo de Educação Especial e 3) Como um serviço de apoio à escolarização na classe comum. Assim, na Constituição Federal de 1988, quando o termo apareceu, pela primeira vez, ele era utilizado como antônimo da Educação Especial, numa tentativa de diferenciar o AEE das escolas e classes especiais existentes e como uma forma de reforçar a garantia de que os alunos com deficiência possuíam o direito de escolarização nas escolas regulares, bem como um atendimento que respondesse as suas necessidades específicas. (MENDES; MALHEIRO, 2012)

A LDBEN (BRASIL. Lei nº 9394, 1996) é um dos documentos legais publicado após a Constituição Federal de 1988 e que contribui para delinear a nova proposta da EE e para a definição do AEE como conhecemos hoje. A referida Lei, ao tratar sobre a escolarização de alunos PAEE, reafirma a responsabilidade do Estado com a educação pública e com a garantia do AEE gratuito para esses estudantes. (BRASIL. Lei nº 9394/96, 1996; MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015) A

LDBEN traz visibilidade para a inclusão educacional de alunos PAEE na Educação Infantil, garantindo a oferta da educação especial nesta faixa etária. (BRASIL. Lei nº 9.394, 1996; CONDE, 2015)

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil), 2001), que institui as *Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica*, também é um documento que traz informações sobre o AEE e reafirma o direito dos alunos com necessidades educacionais especiais à inclusão na escola regular e o suporte do AEE. Cabe destacar que as Diretrizes citadas reforçam o que está posto na LDBEN, de que esse direito deve ser garantido desde a EI.

Nas *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*, a Educação Especial é entendida como uma modalidade escolar que tem por finalidade suplementar, complementar ou substituir, por meio de recursos e serviços especializados, os serviços educacionais comuns. No documento citado, ainda aparece a possibilidade de a Educação Especial substituir a educação comum nos casos de alunos com limitações acentuadas, e que a escola regular não consiga responder às necessidades educacionais apresentadas por esses alunos. Michels (2005) faz uma crítica a essa legislação no sentido de que, apesar de avanços trazidos, ela colabora com a manutenção da separação entre Educação Especial e Educação geral na medida em que ainda prevê que a primeira possa substituir a escolarização na escola regular.

Em relação ao AEE ou serviços educacionais especializados<sup>14</sup>, a Resolução define que “[...] são os serviços educacionais diversificados oferecidos pela escola comum para responder às necessidades educacionais do educando”. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil), 2001, p. 42) Esses serviços podem ser oferecidos nas classes comuns, por meio da atuação colaborativa do professor especializado, intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), de Braille, dentre outros, ou nas salas de recursos. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil), 2001) No parágrafo 4 do Artigo 8, as Diretrizes apontam para a necessidade da escola regular prover a atuação colaborativa do professor especializado em EE, posição muito defendida atualmente, mas que não é uma realidade na maioria das escolas. As pesquisas ainda retratam uma atuação isolada do professor

---

<sup>14</sup> Termo utilizado nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

especializado, com foco no aluno com deficiência e baseada no modelo médico. (AMORIM, 2015; CONDE, 2015; COTONHOTO, 2014; MICHELS, 2005; PEREIRA, 2011; RODRIGUES, 2015)

Mendes e Malheiro (2012) ressaltam que tanto na LDBEN 9394/96 quanto nas *Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica*, o termo AEE, serviço de apoio especializado e Educação Especial são concebidos como sinônimos. Contudo, as autoras ressaltam que, apesar de haver previsão de garantias nesses documentos legais, só foram realizadas poucas modificações na organização dos serviços e nas políticas no que se refere à escolarização dos alunos com deficiência. Mendes e Malheiro (2012) apontam que mudanças mais significativas vieram acontecer a partir do mandato do presidente Lula, em 2003, com o investimento na política de inclusão escolar. Nos documentos legais que serão mencionados na continuidade já aparece a ideia do AEE como apoio, complementação e suplementação da inclusão dos alunos PAEE na classe comum.

Dentre os documentos que apresentam a ideia referida e abordam de maneira mais específica o tema Atendimento Educacional Especializado, destaca-se a *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. (BRASIL. Secretaria de Educação Especial, 2008) A referida publicação assume o objetivo de garantir a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na medida em que determina que os sistemas de ensino garantam, dentre outras coisas, a oferta do AEE, bem como a formação de professores para atuarem nesse atendimento. No que se refere ao Atendimento Educacional Especializado, a PNEE – EI apresenta ainda as seguintes diretrizes:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas [...].

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva<sup>15</sup>, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve

---

<sup>15</sup> Tecnologia Assistiva (TA) é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de Recursos e Serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover Vida Independente e Inclusão. (BERSCH, 2006)

estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (BRASIL. Secretaria de Educação Especial, 2008, p. 16)

A PNEEEI define a função do AEE, diferencia as atividades realizadas nesse atendimento, daquele que acontece na sala de aula comum, bem como alerta para a necessidade do AEE fazer parte da proposta pedagógica da escola, pois o atendimento não pode se constituir em um trabalho desarticulado de outras ações educacionais realizadas pela comunidade escolar. Caso isso aconteça, há o risco de continuar como uma proposta de Educação Especial paralela ao ensino regular. Para Baptista, Silva e Correia (2015, p. 45) o AEE se constitui um investimento para superar a separação entre Educação Especial e Ensino regular e “[...] tem sido identificado como o serviço responsável por acompanhar e articular as experiências educacionais inclusivas”.

A PNEEEI determina ainda o que já foi apresentado em alguns documentos anteriores, que é a perspectiva da Educação Especial como uma modalidade de ensino, que deve perpassar todos os níveis, etapas e modalidades de ensino para oferecer suporte aos alunos PAEE, tendo início na Educação Infantil. No que se refere à inclusão nessa etapa de ensino, a PNEEEI destaca a importância da EI para a construção do conhecimento e desenvolvimento global das crianças e a importância da ludicidade, das interações sociais e do acesso aos diferentes estímulos e formas de comunicação nesta etapa de ensino. (BRASIL. Secretaria de Educação Especial, 2008) Sobre o AEE na EI, a PNEEEI define que,

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. (BRASIL. Secretaria de Educação Especial, 2008, p. 12)

Ainda que de forma breve e não tratando de forma específica as crianças de quatro a seis anos, a PNEEEI reconhece a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento global de todas as crianças, e a função do AEE de favorecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos PAEE, atendimento que deve ser oferecido desde a faixa etária de 0 (zero) a 6 (seis) anos, ou seja, desde a Educação Infantil. Dessa forma, é extremamente importante que a inclusão das crianças com TEA aconteça o mais precocemente possível. Nesta tese, concordamos com a ideia de Conde (2015) de que, para garantir a qualidade na inclusão educacional dos alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e

altas habilidades/superdotação, é imprescindível que ela aconteça desde a Educação Infantil.

Sobre a PNEEEI, Baptista (2011) ressalta que essa política intensifica o debate sobre educação inclusiva e educação especial, define o público específico da EE, estabelece diretrizes para área, bem como estabelece a sala de recursos como o local prioritário da EE. O documento reafirma ainda a premissa de que o AEE não é substitutivo ao ensino realizado na classe comum.

No mesmo ano da PNEE – EI acontece a publicação de outro documento, o Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008) que define o conceito de AEE e seus objetivos, e discorre sobre o apoio técnico e financeiro para a implementação do AEE. (KASSAR; REBELO, 2019) O documento citado foi revogado e substituído pelo Decreto Federal de nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) que apresenta algumas informações já contempladas em outras legislações da área e traz o conceito de AEE como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado de forma complementar aos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, e suplementar aos alunos com altas habilidades/superdotação, ampliando a definição que constava no Decreto nº 6.571/2008. Baptista, Silva e Correia (2015) informam que a PNEEEI é operacionalizada por meio do Decreto 7.611/2011, na medida em que estabelece as diretrizes, define os locais onde esse serviço pode ser oferecido (escolas ou em centros públicos ou filantrópicos), define o financiamento por parte do FUNDEB e estabelece a dupla matrícula.

Mendes e Malheiro (2012), ao analisarem o artigo 2º do Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011) que define que a “educação especial” deveria garantir os serviços de apoio especializado voltados a eliminar as barreiras que pudessem obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, destacam a ampliação do conceito de Educação Especial e que ela passa a englobar também o AEE. Contudo, é importante destacar que a Educação Especial não se limita ao AEE.

Ainda sobre o AEE é importante destacar as *Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica*, apontadas na Resolução nº 4, do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 2 de outubro de 2009. Dentre outras referências esse documento apresenta as seguintes funções que devem ser desempenhadas pelo professor do AEE:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar o plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil), 2009a, p. 3)

No texto citado, é possível perceber o quanto é ampla e importante a atuação do professor do AEE, pois, além do atendimento direcionado ao aluno, como: pensar, construir, analisar e avaliar recursos, adequações e estratégias para atender às necessidades do estudante PAEE, o professor do AEE precisa desenvolver um trabalho articulado com a família e com o professor da sala regular. Na verdade, ele precisa promover essa articulação com todos os integrantes da comunidade escolar, bem como parcerias com outras áreas, caso o aluno necessite ou participe de atendimentos na área de saúde ou outras. Para isso, esse profissional precisa dispor de competências pessoais e profissionais que o habilitem a uma atuação adequada. (SILVA, 2011)

Contudo, apesar de a legislação atribuir essas funções listadas aos professores do AEE, é necessário enfatizar que é impossível para um profissional responder, com êxito, às demandas suscitadas, em decorrência da sua formação, muitas vezes, restrita, não lhes permitindo abordar conteúdos necessários à sua prática profissional e que não dialogam com suas reais necessidades. A isso ainda se somam tarefas impostas que representam sobrecarga profissional.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), ao tratar sobre o atendimento educacional especializado, em seu Artigo 28, ressalta o dever do poder

público de criar e monitorar um projeto pedagógico que institucionalize o AEE e outros serviços que atendam às necessidades dos alunos PAEE, além de mencionar a importância da adoção de práticas inclusivas e da formação continuada, e a disponibilização de professores para o AEE. (BRASIL. Lei nº 13.146, 2015) É possível perceber no texto da LBI a intenção de que o AEE cumpra a sua função de remover as barreiras que impedem o acesso dos alunos PAEE ao currículo de forma igualitária, além da preocupação com a formação continuada e disponibilização dos profissionais que atuarão no atendimento educacional especializado, dos intérpretes e tradutores de LIBRAS, dos guias intérpretes e profissionais de apoio<sup>16</sup>.

A Nota Técnica nº 2, de 4 de agosto de 2015: *Orientações para organização e oferta do atendimento educacional especializado na educação infantil* (BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2015) também é um documento importante para a nossa pesquisa. A referida nota complementa a PNEE – EI na medida em que apresenta informações mais detalhadas de como deve ser o AEE na EI. O documento reconhece o direito da criança com deficiência à inclusão na EI com o apoio de um AEE que se faça presente em todos os espaços da escola, que remova as barreiras e favoreça a participação e aprendizagem das crianças PAEE. Podemos verificar que o documento apresenta a concepção de que o AEE, na EI, não pode se limitar à SRM.

Em relação à articulação entre os professores, o documento destaca que: “A organização do AEE depende da articulação entre o professor de referência da turma e o professor do AEE que observam e discutem as necessidades e habilidades das crianças com base no contexto educacional”. (BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2015, p. 5) Um aspecto que merece destaque na Nota Técnica citada diz respeito ao reconhecimento da especificidade do AEE na EI e do diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, na valorização de temas próprios da infância, como os brinquedos e as brincadeiras.

---

<sup>16</sup> “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 as profissões legalmente estabelecidas”. (BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2015, p. 16)

Em 2016, após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, ocorreram mudanças na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) que culminam com a proposta de revisão da PNEEEI (BRASIL. Secretaria de Educação Especial, 2008), em 2018, e, em 2020, com a publicação do Decreto de nº 10. 502 (BRASIL, 2020), que Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, como já foi mencionado no início deste capítulo. No entanto, o referido decreto foi amplamente criticado pelos pais e pessoas com deficiência, pesquisadores, profissionais e representantes de algumas instituições de pessoas com deficiência e, atualmente, foi revogado. Assim, continua vigente a PNNEEI. (BRASIL. Secretaria de Educação Especial, 2008)

A apresentação de trechos dos documentos legais, anteriormente, feita teve como objetivo mostrar como foi se delineando a proposta que hoje conhecemos como Atendimento Educacional Especializado, quais os objetivos e as atividades que devem ser realizadas nesse atendimento. Os documentos apontam o AEE como um serviço da Educação Especial que tem como função principal garantir a inclusão educacional dos alunos PAEE, removendo os obstáculos que dificultam sua participação, aprendizagem e desenvolvimento. O AEE é um direito dos educandos PAEE e deve ser ofertado em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, conforme as necessidades dos alunos.

Ressaltamos ainda que, apesar de experiências e pesquisas mostrarem que o AEE tem como lócus a sala de recurso multifuncional, a leitura dos documentos e o uso do termo atuação colaborativa, desde as *Diretrizes nacionais para educação especial* (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil), 2001), mostram que a atuação do professor de AEE não deve ser limitada ao aluno PAEE. Antes, precisa estar articulada com o professor da classe comum, institucionalizada no PPP e ser exercida de uma forma que garanta o acesso dos alunos a todas as atividades. No que se refere ao AEE na EI, a Nota Técnica nº 2 de 4 de agosto de 2015 (BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2015) evidencia que este não deve ser restrito à SRM e prevê uma atuação colaborativa entre os professores do AEE e da EI, aspecto que será fortalecido com a apresentação das pesquisas no próximo item.

Outro aspecto importante e contemplado em alguns documentos legais, destacando-se a PNEEEI (BRASIL. Secretaria de Educação Especial, 2008), o



Decreto Federal nº 7.611 (BRASIL, 2011) e a Lei Brasileira de inclusão (BRASIL. Lei nº 13.146, 2015) é o de que o AEE é um atendimento pedagógico e, portanto, precisa ser institucionalizado no PPP da escola e estar articulado com a proposta pedagógica da mesma, sendo do conhecimento de toda a comunidade escolar. O AEE não pode substituir o ensino comum, nem se constituir um meio de exclusão dos alunos PAEE, pois deixaria de cumprir o seu objetivo de apoio à inclusão desses alunos. Sendo assim, conforme consta nos documentos legais, os alunos com TEA compõem o público alvo do AEE e possuem legalmente o direito de acesso à escola regular e ao atendimento educacional especializado que contemple e responda às suas necessidades específicas de comunicação, interação e aprendizagem.

O posicionamento adotado no presente trabalho é de que a escolarização dos estudantes com deficiência precisa acontecer no contexto da educação geral e que os investimentos realizados pelo governo federal precisam estar na direção do fortalecimento da escola pública. Nesse sentido, acreditamos que o AEE pode favorecer a inclusão desde que se afaste do modelo médico, ou seja, de um atendimento restrito ao aluno com deficiência e com o objetivo de corrigir a falta e assuma a perspectiva do modelo social e que, em articulação como ensino regular, cumpra a sua função de remover as barreiras que dificultem o acesso dos alunos PAEE ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade e os obstáculos para que a inclusão se concretize.

#### 4.3 O AEE EM ARTICULAÇÃO COM A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CAMINHO QUE PRECISA SER CONSTRUÍDO

David e Capelini (2014, p. 195) ressaltam a importância da articulação entre o professor da Educação Especial e o professor da EI para a inclusão escolar das crianças PAEE. Conforme as autoras,

Na contemporaneidade de uma educação para todos, coloca-se a necessidade de um olhar mais inclusivo para educação infantil, com a colaboração e atuação do professor da educação especial junto ao professor da sala regular na Educação Infantil. Acompanhando e fazendo parte do processo de inclusão no contexto da sala comum, participando ativamente junto aos professores, comunidade escolar e atuando como um suporte a comunidade educativa, despertando novos olhares. Garantindo a qualidade, o acesso e a permanência de todas as crianças na Educação Infantil.

Ropoli (2010), Rodrigues e Cia (2013), Miranda (2015) e Souza (2017), reforçam em seus trabalhos a importância da articulação entre o AEE e a escola regular para uma efetiva inclusão educacional. Nesse sentido, Miranda (2015, p. 84) pontua que

A estreita articulação do trabalho docente entre o professor do AEE e o professor da sala de aula do ensino comum irá refletir na construção de um bom ambiente de ensino-aprendizagem, fundamental para a promoção da inclusão e para o sucesso escolar de todos os alunos, principalmente daqueles com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Estudos como os realizados por Mendes, Almeida e Toyoda (2011), David e Capellini (2014), Vilaronga (2014), Vilaronga e Mendes (2014), Mendes e Galvani (2017), Silva (2018), também destacam a importância dessa articulação. Os autores citados se dedicaram a pesquisar sobre o ensino colaborativo ou coensino e apontam essa estratégia como uma forma de contribuir para a inclusão escolar dos alunos com deficiência, evitando que os professores trabalhem de forma isolada e contribuam para a segregação dos alunos.

Cabe ressaltar que o ensino colaborativo é a atuação conjunta entre o professor da classe comum e o professor da Educação Especial no planejamento, execução das atividades e avaliação do trabalho desenvolvido. (SILVA, 2017; VILARONGA, 2014; VILARONGA; MENDES, 2014) Dessa forma, o ensino colaborativo é um apoio à inclusão escolar que não fica restrito à SRM, mas oferece o suporte ao aluno com deficiência e ao professor desse aluno de forma contextualizada, dentro do espaço que ele permanece mais tempo dentro da escola, que é a sala de aula. Contribuindo ainda para articular o conhecimento do professor especializado e o da classe para favorecer o acesso de todos os alunos ao currículo escolar.

Apesar das pesquisas como as citadas (DAVID; CAPELLINI, 2014; SILVA, 2017; VILARONGA, 2014; VILARONGA; MENDES, 2014) apontarem a importância da atuação colaborativa e/ou da articulação entre os professores na formação continuada e no desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, na efetivação de práticas pedagógicas inclusivas e para a aprendizagem e acessibilidade dos alunos com deficiência. As pesquisas realizadas por Cotonhoto (2014), Conde (2015), Rodrigues (2015), Santos (2018) ressaltam, quando não a inexistência, a fragilidade na articulação entre os professores de AEE e os de Educação Infantil, o que prejudicava o desenvolvimento de ações que fortalecessem

a educação inclusiva e criassem possibilidades para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças PAEE.

Miranda (2015) destacou alguns aspectos que dificultavam a articulação entre o AEE e o ensino regular, embora a autora não trate de forma específica sobre a EI as considerações trazidas no estudo podem contribuir para a reflexão de aspectos que se constituem entraves para essa articulação na EI. Um dos aspectos apontados por Miranda (2015) é a falta de inserção da Educação Especial e da articulação entre o AEE e a classe comum no PPP da escola. Nesse sentido, Ropoli e outros autores (2010, p. 19) ressaltam a necessidade de “[...] a elaboração conjunta de planos de trabalho durante a construção do Projeto Pedagógico, em que a Educação Especial não é um tópico à parte da programação escolar”. A própria legislação sobre o AEE destaca a necessidade de institucionalização do mesmo no PPP da escola. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil), 2009a)

Outro aspecto que também tem dificultado a articulação entre os professores do AEE e da escola comum é a inexistência de um espaço sistemático, previsto no PPP e garantido na escola, para o planejamento conjunto entre os professores do AEE e os professores das turmas que possuem alunos com deficiência. (CAPELINI, 2004; SILVA, 2018; VILARONGA, 2014) Conde (2015), ao investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas na EI com as crianças - público alvo da Educação Especial, também verificou a falta de um planejamento conjunto entre os professores do AEE e os das turmas de Educação Infantil que possuíam alunos com deficiência. Para a autora a falta de articulação no ato do planejamento “[...] além de afetar o desenvolvimento global da criança, compromete a realização de uma prática pedagógica inclusiva que contagie e movimente toda a instituição de ensino.” (CONDE, 2015, p. 154)

Miranda (2015) destaca ainda que a quantidade excessiva de atendimentos aos alunos PAEE e a falta de um horário garantido pela escola e documentado no PPP dificulta uma articulação entre os professores. Nesse sentido, Miranda (2015) considera importante a atuação dos gestores na definição de horários e espaços para que os professores de AEE e da sala regular que possuem alunos PAEE possam ter a garantia de uma articulação no que se refere ao planejamento. É importante ainda que os próprios sistemas de ensino se mobilizem no sentido de criar alternativas para a efetivação do planejamento conjunto e conceda autonomia às unidades escolares para que aconteça essa articulação entre os professores.

Outro aspecto que prejudica a articulação entre os professores é a inexistência de uma formação inicial e continuada que ofereça subsídios para que os professores atuem de forma articulada e promovam uma verdadeira inclusão das crianças com deficiência. A reclamação constante por parte dos professores de que não possuem uma formação que contemple conhecimentos que possibilitem uma efetiva atuação com os estudantes com deficiência está presente em várias pesquisas. (CAPELLINI, 2004; SILVA, 2018; VILARONGA, 2014) Ropoli e outros autores (2010, p. 19) considera a formação continuada como um eixo privilegiado de articulação entre o AEE e o ensino comum. Conforme a autora,

[...] a formação continuada dos professores e demais membros da equipe escolar, entremeando tópicos do ensino especial e comum, como condição da melhoria do atendimento aos alunos em geral e do conhecimento mais detalhado de alguns alunos em especial, por meio do questionamento das diferenças e do que pode promover a exclusão escolar.

Entretanto, é necessário pensar em uma formação continuada que se afaste dos modelos existentes de pura transmissão de conteúdos e que não possibilita uma reflexão sobre a prática e a construção de propostas, estratégias e práticas que respondam às necessidades da escola. Sobre isso, Vilaronga (2014) acrescenta que essa formação deve acontecer dentro da escola, na sala de aula e nas reuniões de formação e planejamento coletivo, desde que esses espaços oportunizem uma reflexão sobre a prática e possibilite a construção coletiva de habilidades e conhecimentos que promovam uma escola de qualidade para todos.

Vilaronga (2014) destaca ainda que essa formação dentro da própria escola e com os professores que fazem parte da mesma comunidade escolar é uma das chaves para o sucesso na inclusão e pode promover a transformação das práticas pedagógicas. A autora assevera que “[...] As escolas devem organizar de maneira periódica momentos para se discutir a inclusão escolar, espaços de colaboração entre os docentes para enfrentamentos dos desafios, estratégias para desenvolver relações de trabalho significativas.” (VILARONGA, 2014, p. 170)

Com base na discussão realizada sobre os fatores que dificultam a articulação entre os professores do AEE e da EI, consideramos que os aspectos relacionados ao planejamento conjunto entre os professores do AEE e da EI, inserção do AEE e da articulação entre os professores no PPP da escola e como uma preocupação dos sistemas de ensino, gestão e coordenação pedagógica e a

formação continuada precisam ser considerados e problematizados para que ocorra a articulação e por consequência uma efetiva inclusão dos alunos com TEA na EI.

Como ampliação da análise, buscamos na próxima subseção evidenciar o que as produções científicas têm abordado sobre o atendimento educacional especializado na Educação Infantil e as contribuições dessas pesquisas para o presente trabalho.

#### 4.4 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O TEMA

Com o objetivo de verificar como ocorre a articulação entre o atendimento educacional especializado e a Educação Infantil na produção científica brasileira, realizamos um levantamento das teses e dissertações no Banco de dissertações e teses da CAPES e encontramos um total de 19 (dezenove) trabalhos que versavam sobre o AEE na Educação Infantil, sendo 15 (quinze) dissertações e 4 (quatro) teses. Para a localização das pesquisas, foram utilizados os seguintes descritores: atendimento educacional especializado; inclusão educacional; e Educação Infantil, dentro do recorte temporal de 2009 a 2020. Optamos pelo período citado, levando em consideração a publicação da PNNEEI até a sua temporária revisão por meio do Decreto nº 10.502 (BRASIL, 2020). Assim, realizamos a leitura, caracterização e análise dos seguintes estudos: Meirelles (2011), Pereira (2011), Souza (2013), Cotonhoto (2014), Amorim (2015), Conde (2015), Rodrigues (2015), Xavier (2015), Soeira (2015), Jesus (2015), Rabock (2016), Santos (2016), Teixeira (2016), Meirelles (2016), Machado (2017), Santos (2017), Trindade (2017), Santos (2018) e Sá (2018).

Em relação à origem das pesquisas, quinze foram desenvolvidas em instituições públicas e quatro em universidades privadas, sendo a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) o local onde mais foram realizadas pesquisas sobre o tema (cinco trabalhos), seguida da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), com três trabalhos, conforme Quadro 1. No que se refere ao ano com maior publicação de pesquisas sobre o tema, destaca-se o ano de 2015, com 6 (seis) pesquisas concluídas e, em seguida, 2016, com 4 (quatro) investigações.

Em relação à área do conhecimento, verificamos que a maioria das investigações, 14 (catorze), foram desenvolvidas em programas de Pós-Graduação

em Educação. Depois, temos uma no Programa de Educação Especial, uma no programa de Pós-Graduação em Psicologia (Processos de Desenvolvimento Humano), duas no programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, e uma no programa de Mestrado profissional em Diversidade e Inclusão.

**Quadro 1** – Levantamento das pesquisas sobre Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil

	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>ANO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>TIPO</b>	<b>AUTOR</b>
1	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2011	Educação Especial e Educação Infantil: uma análise de serviços no município de Porto Alegre	Dissertação	MEIRELLES, Melina Chassot Benincasa
2	Universidade Federal do Espírito Santo	2011	Centro de Atendimento Educacional Especializado e Escola de Educação Infantil: o que dizem as crianças desse entrelugar	Dissertação	PEREIRA, Izaionara Cosmea Jadjesky
3	Universidade Federal do Paraná	2013	Inclusão escolar da criança pequena com necessidades especiais: concepções de mães, de educadoras da Educação Infantil e de professoras do atendimento educacional especializado	Tese	SOUZA, Nelly Narcizo
4	Universidade Federal do Espírito Santo	2014	Currículo e atendimento educacional especializado na Educação Infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar	Tese	COTONHOTO, Larissy Alves
5	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – (UNESP)	2015	Organização e funcionamento do atendimento educacional especializado na Educação Infantil: estudo de caso	Dissertação	AMORIM, Gabriely Cabestre
6	Universidade Federal do Espírito Santo	2015	Práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento	Dissertação	CONDE, Patrícia Santos

			educacional à criança público-alvo da educação especial em uma instituição de Educação Infantil		
7	Universidade Federal de São Carlos	2015	Atendimento educacional especializado na Educação Infantil: interface com os pais e professores da classe comum	Dissertação	RODRIGUES, Roberta Karoline Gonçalves
8	Universidade do Planalto Catarinense	2015	Atendimento educacional especializado para crianças com deficiência intelectual: um compromisso presente desde a Educação Infantil	Dissertação	XAVIER, Suzana Maria Webber
9	Universidade de Brasília	2015	Investigando a Família e a Escola no Contexto Educacional Especializado de Crianças de Zero a Três Anos	Dissertação	SOEIRA, Albenira Alves Rodrigues
10	Universidade Federal da Bahia	2015	A criança com cegueira na Educação Infantil: interação entre os contextos de desenvolvimento	Dissertação	JESUS, Lana Tuan Borges de
11	Universidade da Região de Joinville	2016	Concepções das Professoras do Atendimento Educacional Especializado com foco em Crianças dos Centros de Educação Infantil	Dissertação	RABOCK, Daiana
12	Universidade Federal do Espírito Santo	2016	Atendimento educacional especializado à criança com baixa visão de zero a três anos na Educação Infantil	Dissertação	SANTOS, Laís Carla Simeão da Silva
13	Universidade Federal do Espírito Santo	2016	A criança surda na Educação Infantil: contribuições para pensar a educação bilíngue e o	Tese	TEIXEIRA, Keila Cardoso

			atendimento educacional especializado		
14	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2016	Educação Infantil e Atendimento Educacional Especializado: configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália	Tese	MEIRELLES, Melina Chassot Benincasa
15	Universidade Federal da Grande Dourados	2017	Caracterização das práticas do atendimento educacional especializado na Educação Infantil de Dourados/MS	Dissertação	MACHADO, Gabriela
16	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2017	Análise das práticas do atendimento educacional especializado para a Educação Infantil nas redes municipais de ensino (RME) de quatro municípios do estado do Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana	Dissertação	SANTOS, Joseane Frassonidos
17	Universidade Presbiteriana Mackenzie	2017	Estudo de uma amostra de 40 escolares do ensino infantil em atendimento educacional especializado de Mauá, São Paulo.	Dissertação	TRINDADE, Telma Cristina dos Santos
18	Universidade Federal Fluminense	2018	O atendimento educacional especializado na Educação Infantil, enquanto política pública no município de Niterói	Dissertação	SANTOS, Fernanda Viannay Siqueira dos.
19	Universidade Presbiteriana Mackenzie	2018	O atendimento educacional especializado nas escolas municipais de Educação Infantil em São Paulo	Dissertação	SÁ, Maria Rachel Compatangelo Fernandes de

Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES – 2020



A pesquisa de Meirelles (2011), que tem por título *Educação especial e educação infantil: uma análise de serviços especializados no município de porto alegre*, buscou analisar a constituição do atendimento educacional especializado em educação especial para crianças da Educação Infantil no município de Porto Alegre, RS. Para a consecução do objetivo, a autora, através de observações, entrevistas e registros no diário de campo, descreveu e analisou como se configuravam os serviços especializados destinados a crianças da Educação Infantil que, na realidade observada, eram denominados de Educação Precoce (EP), voltados para crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, e Psicopedagogia Inicial (PI), para as crianças de 3 (três) a 6 (seis) anos.

Cabe ressaltar que os serviços citados eram desenvolvidos em escolas especiais. Apesar do movimento de oferecer apoio/suporte às crianças matriculadas na Educação Infantil e do atendimento educacional especializado não estar acontecendo dentro da escola regular, a autora percebia a Educação Precoce e a Psicopedagogia Inicial como duas modalidades de atendimento educacional especializado que se configuravam em forma de rede, que possibilitava alcançar não apenas a criança pequena, mas sua família, a comunidade, a escola infantil e a creche comunitária/conveniada. (MEIRELLES, 2011, p. 113)

Conforme já destacado, mesmo se distanciando um pouco do foco da nossa pesquisa, que é o AEE realizado dentro das instituições de Educação Infantil, a dissertação apresentada fornece indícios para pensar sobre o AEE que precisa ser ofertado para as crianças com TEA incluídas na Educação Infantil. Um AEE que não se restrinja a atendimentos individualizados, com caráter clínico, centrados exclusivamente na criança; mas um atendimento que alcance a criança no contexto mais amplo da sala de aula e dos espaços pelos quais ela transita na escola, contemplando também a sua família. Nesse sentido, a pesquisa contribui para o fortalecimento do objeto do presente estudo que pretende discutir a articulação entre o AEE e a EI.

Outra pesquisa encontrada sob a forma de dissertação, autoria de Pereira (2011), com base na Teoria Histórico-Cultural, a Sociologia e a Geografia da infância se propôs a ouvir as crianças com deficiência que frequentam o CMEI do município de Vitória e um Centro de Atendimento Educacional Especializado. A investigação teve como objetivo analisar

[...] o modo como as crianças com deficiência vivenciam e significam o entrelugar estabelecido na atualidade por meio de sua matrícula em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e o atendimento educacional especializado em um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) no contraturno. (PEREIRA, 2011, p. 8)

Em relação à metodologia, Pereira (2011) utilizou a abordagem qualitativa etnográfica e, para a coleta de dados, realizou observações e entrevistas semiestruturadas com as professoras do CMEI e do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). Duas crianças fizeram parte da pesquisa: uma menina e um menino, ambos com diagnóstico de atraso do desenvolvimento neuropsicomotor, e seus relatos foram incluídos na dissertação. Ao analisar o relato das crianças, as entrevistas e as observações realizadas, Pereira constatou que as práticas desenvolvidas no CMEI e no CAEE ainda são carregadas de concepções cristalizadas, cheias de preconceito, que a criança com deficiência ainda é enxergada em uma perspectiva da falta, do atraso, não se dando crédito às suas possibilidades e lhe negando o direito de participar ativamente do ambiente.

As experiências vivenciadas no CMEI e no CAEE contribuem para constituir a subjetividade das duas crianças. Segundo Pereira (2011, p. 141), “[...] o entrelugar vivido por Ralf, [criança com deficiência que faz parte da pesquisa de Pereira], interfere no processo de constituição de suas subjetividades e contribui na consolidação de determinados estereótipos.” As práticas pedagógicas desenvolvidas no CMEI não contribuíram para que Ralf percebesse os avanços em seu desenvolvimento, contribuindo para a perpetuação dos preconceitos. Izis, criança com deficiência que faz parte da pesquisa de Pereira (2011), era invisibilizada: o planejamento da professora não a contemplava, sendo submetida constantemente a atividades mecânicas e repetitivas, e seu acompanhamento pedagógico ficava a cargo da estagiária. Contudo, a autora verificou que os alunos gostavam de frequentar o CMEI e o CAEE e estabeleciam interações com os colegas. Pereira (2011, p. 160) ressalta:

Observamos que persiste nas escolas um olhar naturalizado quanto às práticas das crianças com deficiência, resultando em uma negação do seu direito à fala, à manifestação de sua cultura e de sua história nos diferentes espaços tempos escolares.

Embora o AEE investigado na pesquisa de Pereira (2011) também tenha sido desenvolvido no Centro de Atendimento Educacional Especializado e não na escola regular, a pesquisa da autora contribui com o nosso trabalho no que se refere ao

debate sobre a importância da Educação Infantil e do AEE na constituição das subjetividades das crianças. Assim, é importante que os professores, tanto os especializados como os da escola comum, possuam subsídios teóricos e práticos que lhes possibilitem contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, lançando mão de práticas que propiciem a escuta, evidenciem as habilidades dos alunos e estimulem o seu desenvolvimento, ou seja, práticas que se afastem da perspectiva da falta e apostem nas possibilidades das crianças com deficiência e na remoção de barreiras que limitem o desenvolvimento dessas crianças.

Pereira (2011) destaca a importância da formação continuada em serviço dos professores da Educação Infantil propiciando o surgimento de novos conhecimentos a respeito da educação de crianças e contribuindo para a construção saudável de suas subjetividades. Ampliando a discussão trazida pela pesquisadora, acreditamos que a existência de uma articulação entre os professores do AEE e a EI e que o afastamento do modelo médico, bem como uma formação continuada que envolvesse todos os profissionais da escola e do AEE e possibilitasse uma reflexão sobre a prática contribuiria para o desenvolvimento de atividades e práticas que rompessem com os estigmas e preconceitos e que favorecessem uma aposta nas possibilidades e potencialidades apresentadas pelos alunos com deficiência que fizeram parte do estudo. Consideramos ainda que o estudo apresentado por Pereira (2011) traz reflexões importantes no que diz respeito a dar visibilidade ao protagonismo da criança com deficiência na EI e percebê-las como sujeito de direitos e desejos que precisam ser considerados nas práticas desenvolvidas.

A tese de Souza (2013) teve como objetivo investigar as concepções que direcionam o processo de inclusão educacional da criança pequena com necessidades especiais na perspectiva das mães, das professoras da Educação Infantil e das professoras do AEE. A abordagem bioecológica de Urie Bronfenbrenner foi o suporte teórico utilizado pela autora para a discussão sobre o desenvolvimento humano. Tratou-se de um estudo qualitativo, exploratório e comparativo que teve como contexto 4 (quatro) instituições de Educação Infantil da rede pública de um município de Curitiba/Paraná. A autora ressalta, no percurso do texto, a importância de um trabalho colaborativo entre a família, a instituição de Educação Infantil e os professores do Atendimento Educacional Especializado para

o êxito do processo inclusivo. Entretanto, constata em sua pesquisa que o trabalho coletivo não é uma realidade nas instituições que fizeram parte do seu estudo.

A autora destaca ainda a pouca participação da família, tanto nas atividades relacionadas à Educação Infantil quanto no que se refere ao AEE, e o desconhecimento da função da professora do AEE para as professoras das instituições de Educação Infantil e para as mães das crianças incluídas. Apesar de dificuldades serem encontradas, a inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil é percebida como positiva. Por fim, a autora ressalta a necessidade de pesquisas que se debrucem sobre a inclusão educacional na Educação Infantil, e informa que a tese demonstrou a inclusão como positiva, na medida em que proporciona reflexões, transformações e questionamentos. (SOUZA, 2013)

Compartilhamos com Souza (2013) a ideia da importância da articulação entre escola, AEE e família para o desenvolvimento e inclusão da criança com TEA na Educação Infantil, principalmente no que se refere à necessidade de trazer a família para o centro do planejamento, buscando que ela desenvolva um papel ativo na educação dos filhos.

Outra pesquisa encontrada sob forma de tese Cotonhoto (2014), que teve como objetivo geral compreender a proposta/ prática curricular do AEE na SRM como função complementar na educação da criança pequena com deficiência e TGD. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação colaborativo-crítica. A pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil localizado no município de Vitória. Os sujeitos que participaram da pesquisa foram seis crianças surdas, sete crianças com manifestações de TGD e uma criança com Síndrome de Down, matriculadas no CMEI e encaminhadas para o AEE, além de dois professores de educação especial da SRM, professores da sala de aula comum do CMEI e dois pedagogos.

Em relação aos resultados da pesquisa, a autora observou um distanciamento entre as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala comum e no AEE, o que levava ao desconhecimento das necessidades das crianças PAEE. Cotonhoto (2014) verificou que as práticas realizadas com as crianças PAEE, principalmente no AEE, revelavam uma falta de aposta no brincar e o desconhecimento dele como mediador da criança com o mundo, e acerca do desenvolvimento e da aprendizagem infantil. A tese apresentada fortalece a nossa perspectiva em relação à necessidade de uma articulação entre o AEE e a Educação Infantil. Cotonhoto (2014) destaca a

importância da formação dos professores do AEE, principalmente nos temas: propostas curriculares para a Educação Infantil, aprendizagem e desenvolvimento. Contudo, ressaltamos, mais uma vez, que essa formação não deve ser restrita aos professores do AEE, mas incluir todos os profissionais da escola e possibilitar espaço para um planejamento das atividades que serão realizadas na sala de aula. Concordamos, assim, com a sinalização das professoras da sala de atividade, participantes da pesquisa, de que o AEE deve expandir sua atuação além da SRM, ou seja, para as atividades desenvolvidas na sala de aula regular.

Compactuamos, neste trabalho, com a opinião de Cotonhoto (2014) de que o sucesso da inclusão na Educação Infantil “[...] depende do desenvolvimento de ações colaborativas na escola. Uma proposta de trabalho colaborativo que envolva compromisso dos professores que irão trabalhar juntos, sobretudo os professores de educação especial” (COTONHOTO, 2014, p. 238), e da consciência por parte do professor da importância de sua mediação pedagógica para o desenvolvimento dos alunos com deficiência. Dentre os pontos mais importantes do trabalho de Cotonhoto (2014) que permearão o nosso trabalho, está a aposta no trabalho colaborativo, na mediação pedagógica e no investimento em atividades que favoreçam o brincar e as interações sociais.

A investigação de Amorim (2015) teve como objetivo “[...] descrever, sob a ótica da gestão educacional e de professores, os padrões e arranjos organizacionais que estruturam a prática do AEE na Educação Infantil”. A autora realizou uma pesquisa qualitativa, de cunho descritivo, do tipo estudo de caso, no interior de uma cidade paulista. Os participantes da pesquisa foram 02 (dois) profissionais responsáveis pela gestão do AEE no município, 17 (dezessete) professores itinerantes do AEE na Educação Infantil e 9 (nove) professores regentes. Para a coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada com questões diferentes para os três públicos.

Amorim (2015) constatou que o AEE na Educação Infantil foi considerado benéfico pelos participantes da pesquisa e pela autora do trabalho. A autora verificou uma dificuldade em relação à parceria e/ou articulação entre o professor do AEE (nesse caso, o professor itinerante) e o professora da sala de atividade. O planejamento conjunto e a atuação colaborativa na sala de aula são percebidos como duas iniciativas para que o trabalho seja realizado com êxito. Amorim (2015) constatou uma falta de diretriz por parte da gestão municipal para o trabalho do AEE

na Educação Infantil, e verificou a existência de lacunas no âmbito da organização e do gerenciamento para a articulação das ações entre os professores regentes e os professores itinerantes.

Em relação aos achados da pesquisa de Amorim (2015), concordamos com David e Capelini (2014) de que o ensino itinerante não dá conta de atender à demanda existente na EI e que ele acaba impossibilitando uma articulação entre os professores do AEE e da EI, sendo necessário que o professor permaneça na escola e estabeleça uma relação de proximidade e confiança com os demais membros da comunidade escolar. Os dados trazidos nessa pesquisa alertam para a necessidade de uma organização e da necessidade de possibilitar condições para que os profissionais de AEE tenham tempo para uma atuação não só voltada para as crianças PAEE e isso exige a provisão de recursos humanos em quantidade suficiente para atender as demandas. A pesquisa reforça a necessidade do trabalho colaborativo e da articulação entre o professor do AEE e da sala de atividade, achados que também aparecem na pesquisa de Cotonhoto (2014).

Conde (2015) também teve o AEE na Educação Infantil como objeto de estudo. O objetivo geral de sua investigação foi “[...] analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial, realizado no âmbito da sala de recursos multifuncionais (SRM) e na sala de atividades de uma instituição de Educação Infantil”. A base teórica do trabalho foi a abordagem Histórico-Cultural. Em relação à metodologia, Conde (2015) realizou uma pesquisa qualitativa, tipo estudo de caso de inspiração etnográfica, tendo como lócus um Centro Municipal de Educação Infantil do município de Cariacica/ES. Os sujeitos da pesquisa foram duas crianças PAEE, matriculadas no CMEI “Possibilidades” e na SRM, duas professoras regentes, a professora colaboradora das ações inclusivas e uma professora de educação especial da SRM. Para a coleta dos dados, foram realizadas observações, análise documental e entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas e registradas no diário de campo. Conde (2015) utilizou ainda a análise microgenética para a produção e análise dos dados.

Os resultados apontaram que, apesar de haver a participação da professora especializada na sala de atividades, ainda existe a falta de um planejamento conjunto entre os professores regentes e o professor do AEE, o que, na opinião da autora, pode comprometer o desenvolvimento de uma prática que atenda às

necessidades específicas das crianças PAEE e comprometer o processo inclusivo (CONDE, 2015) De acordo com a autora,

[...] o trabalho realizado na SRM deve caminhar em consonância com a proposta pedagógica da instituição, aproximando-se da proposta da sala de atividades. Assim, o diálogo, o planejamento e as ações em conjunto se constituem como alternativas para pensarmos no atendimento possível no contexto da Educação Infantil. (CONDE, 2015, p. 156)

Concordamos com o posicionamento da autora e acreditamos que a falta de tempo e espaço para o planejamento coletivo pode comprometer a articulação entre as propostas desenvolvidas na sala de aula e na SRM, contribuindo assim para a exclusão das crianças PAEE e o distanciamento do AEE das atividades desenvolvidas na sala de aula.

Conde (2015) também ressalta a importância do trabalho colaborativo entre os professores e a necessidade do investimento na formação continuada desses profissionais, como aspectos que podem contribuir para o estabelecimento de práticas que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças PAEE. Apesar de dificuldades serem sinalizadas, a autora destaca que o município tem demonstrado avanços importantes no que se refere à inclusão dos alunos com deficiência na Educação Infantil, investindo: na estrutura física das escolas; na contratação de profissionais, como cuidador e estagiário; na formação dos profissionais; e na oferta do AEE desde a EI. Esse estudo instiga-nos ainda mais para a necessidade de problematizar os aspectos que favorecem ou dificultam o desenvolvimento de um AEE que expanda sua atuação, além da SRM, e perpassa todos os espaços da instituição educativa e da necessidade dos municípios garantirem condições materiais para consecução desse objetivo. O que acreditamos ser essencial para a garantia de uma educação infantil realmente inclusiva.

A investigação de Rodrigues (2015) também teve como foco o AEE na Educação Infantil, sob o título de *Atendimento educacional especializado na Educação Infantil: interface com os pais e professores da classe comum*. Nesse estudo, a pesquisadora objetivou “[...] descrever e analisar como ocorre o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais pré-escolares e a participação dos pais e professores do ensino comum sobre esse processo.” Rodrigues (2015) desenvolveu uma pesquisa qualitativa, tipo estudo de caso. A pesquisa foi realizada em uma creche e 4 (quatro) pré-escolas e contou com

20 (vinte) participantes, sendo: dois professores das SRM, seis crianças, os responsáveis pelas crianças e os professores da classe comum.

A autora realizou observações dos atendimentos realizados nas SRM e entrevistas com os pais e professores especializados e da classe comum. Os resultados encontrados demonstraram uma articulação pobre ou inexistente entre os professores do AEE e os da sala de aula regular, e a não adaptação de recursos que favorecessem o desenvolvimento e participação das crianças atendidas. Rodrigues (2015) destacou a utilização de atividades repetitivas e descontextualizadas e uma falta de investimento no brincar como uma atividade que possibilita o desenvolvimento dos alunos. Os resultados apresentados na pesquisa de Rodrigues (2015) nos levam a questionar, assim como Mendes, Cia e Tannús Valadão (2015), quem define os conteúdos e as prioridades que serão trabalhados no AEE e reforçam a ideia de que a falta de articulação entre o AEE e a EI, aliada ao desconhecimento dos documentos legais e propostas curriculares da etapa de ensino que o professor de AEE está atuando contribui para o desenvolvimento de práticas que impossibilitam que a criança com deficiência tenha acesso ao currículo comum e a experiência que favoreçam o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Outro ponto ressaltado por Rodrigues (2015) foi o desconhecimento, tanto por parte dos professores da classe comum como dos responsáveis pelos alunos, do que acontecia no AEE. Isso dificultava a realização de atividades e a efetivação de estratégias que contribuíssem para favorecer a autonomia, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. A investigação de Rodrigues (2015) é importante para nossa pesquisa, na medida em que aponta a falta de articulação como um fator que dificulta a efetivação de práticas contextualizadas e que, de fato, contribuam para a inclusão dos alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais. No caso da criança com TEA, foco da nossa pesquisa, é de extrema importância a articulação com a família. De uma maneira geral, a escola precisa pensar em ações que incluam a família e que deixem de lado práticas solitárias, e isso fica mais evidente quando se trata da inclusão dos alunos PAEE.

Xavier (2015) desenvolveu um estudo qualitativo e exploratório que buscou investigar como as práticas dos professores em salas de Atendimento Educacional Especializado e da sala regular de ensino contribuem na aprendizagem das crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil. Para a coleta de dados, foi aplicado um questionário para 08 (oito) professores, sendo 04 (quatro) professores de turmas



de Educação Infantil e 4 (quatro) professoras do AEE que atuam em Centros Municipais de Educação Infantil.

Na investigação realizada, Xavier (2015) apresenta uma discussão sobre a importância da formação para os professores da sala comum e do AEE para atuarem na Educação Infantil. A autora destaca que, apesar de dificuldades no âmbito da estrutura e da formação acadêmica dos professores para trabalharem com alunos com deficiência intelectual, os professores buscam conhecimento e procuram desenvolver práticas pedagógicas para incluir esses alunos. Xavier (2015) considera que o AEE é uma estratégia importante para a inclusão dos alunos com deficiência intelectual na Educação Infantil. Ressaltamos que o tema formação, tanto inicial quanto continuada, tem sido apontado como um dos aspectos do insucesso da política de inclusão escolar. Contudo, compactuamos com a opinião de Vilaronga (2014, p. 39) de que,

Muito embora se defenda no presente trabalho que a formação seja uma das chaves da mudança, cumpre destacar que essa não é a única medida necessária, pois seria preciso a alteração de todo o contexto escolar e social para que existam mudanças significativas em um grande número de práticas de ensino nas escolas.

Assim, é necessário problematizar os aspectos mais amplos, tais como: a falta de financiamento adequado da educação pública, a estrutura física inapropriada, falta de recursos humanos em número suficiente para atender às demandas do AEE, salas de aulas superlotadas, quantidade insuficiente de instituições de EI, falta de materiais e recursos pedagógicos adequados, bem como outras condições que comprometem o acesso a uma educação de qualidade para todos.

A dissertação de Soeira (2015, p. 8) analisou “[...] a relação família-escola no contexto educacional especializado (AEE) de crianças com deficiência na faixa etária de zero a três anos.” Apoiada na teoria Histórico-Cultural, a autora enfatizou a importância da interação social e da mediação para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, bem como a importância dos contextos família e escola e da interação entre eles. Para o desenvolvimento do trabalho, a autora utilizou uma abordagem qualitativa e realizou observações e entrevistas em duas instituições que oferecem AEE, serviço de intervenção precoce para crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, Centro de Ensino Especial (instituição especializada) e Centro de Educação Infantil.

Os participantes do estudo foram seis professoras, seis alunos, cinco mães e um pai. Soeira (2015) constatou, através das observações e entrevistas, uma relação de parceria entre as famílias e os profissionais que atendem às crianças. A autora critica o fato de o AEE acontecer em uma instituição especializada pela falta de creches em número suficiente para atender a demanda de crianças de zero a três anos, e ressalta a importância do comprometimento do poder público para com o atendimento educacional a essa faixa etária. Endossamos a crítica de Soeira (2015), pois acreditamos na necessidade de estender a obrigatoriedade do acesso à educação às crianças de 0 a 3 anos de idade.

Soeira (2015) destaca a necessidade de formação continuada sobre os temas desenvolvimento e estratégias para o trabalho com a família. Segundo a autora, é necessário um

[...] aprofundamento na formação continuada e permanente das professoras, o fortalecimento e empoderamento das famílias, suas atribuições e valorização, assim como a necessidade de subsidiar práticas pedagógicas e ações conjuntas em prol do desenvolvimento das crianças e suas famílias. (SOEIRA, 2015, p. 157-158)

O estudo desenvolvido por Soeira (2015), assim como o de Xavier (2015), destacam a importância da formação continuada como uma forma de potencializar as ações desenvolvidas no AEE. Esses dados são compatíveis com as pesquisas desenvolvidas na área da Educação Especial que apontam a formação com um dos entraves para a inclusão educacional dos alunos PAEE. (MILANESI; MENDES, 2015; VITAL, 2016) Concordamos que é justa a reivindicação por formação tanto inicial continuada, entretanto é necessário refletir também sobre o tipo de formação que é oferecido nas instituições de Ensino Superior e questionar os modelos de formação continuada oferecidos pelos sistemas de ensino que, muitas vezes, não atendem às necessidades apresentadas por cada realidade escolar. Diante da constatação de que não existe um modelo único de formação, nem uma receita para o sucesso da inclusão educacional de todas as crianças com deficiência, defendemos o investimento em uma formação continuada construída dentro da própria escola que articule todos os membros da comunidade escolar. Advogamos ainda a importância das parcerias com as universidades nessa construção.

A pesquisa desenvolvida por Jesus (2015) teve como objetivo compreender as contribuições do AEE para o desenvolvimento da identidade e autonomia na inclusão de crianças cegas que frequentam a Educação Infantil, a partir da

perspectiva das mães, das professoras da escola comum e das professoras especializadas que atendiam as duas crianças que fizeram parte da pesquisa. Esse trabalho teve como base a teoria Histórico-Cultural, os fundamentos da Defectologia, de Vigotski, e a Bioecologia do Desenvolvimento Humano, de Bronfenbrenner. Em relação à metodologia, a autora desenvolveu uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso e realizou observações, análises de documentos e entrevistas com as mães e professoras da classe comum e do CAEE frequentado pelas crianças.

A autora destacou que os ambientes dos quais as crianças cegas participavam, a saber: família, escola e Centro de Atendimento Educacional Especializado eram estimuladores e contribuíram para a construção da autonomia e da identidade das mesmas. Contudo, ressaltou, também, as dificuldades enfrentadas para a construção dessa autonomia das crianças, como atitudes de superproteção por parte de uma família e das auxiliares da escola, das barreiras arquitetônicas que dificultavam a mobilidade de uma das crianças e da demora ao acesso à máquina Braille por parte das crianças. (JESUS, 2015)

Foi possível perceber que o CAEE tinha uma atuação importante junto à família e à escola, o que favorecia o desenvolvimento das crianças, embora uma das professoras tenha ressaltado a necessidade de visitas mais sistemáticas, e outra tenha pontuado a importância de incluir professores que não tinham crianças com deficiência visual nas formações realizadas pela Instituição. (JESUS, 2015) Esse estudo colabora para afirmar a importância do AEE, dentro de uma perspectiva de articulação com a família e a escola comum, para a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil, contudo, acreditamos que o AEE desenvolvido dentro da escola regular tem uma possibilidade maior de fortalecer a articulação entre os profissionais. Destacamos ainda a importância das instituições especializadas no atendimento às pessoas com deficiência, entretanto, alertamos, mais uma vez, que devemos lutar para que o apoio seja garantido pelas instituições públicas e que os investimentos aconteçam no sentido de fortalecimento da escola pública.

A pesquisa de Rabock (2016) também dialoga com a nossa pesquisa. Sua investigação teve como foco a concepção de professoras do AEE sobre infância, aprendizagem e desenvolvimento, e como essas concepções se relacionam com seu trabalho. A metodologia adotada pela autora teve uma abordagem qualitativa, e

para o desenvolvimento da pesquisa foram realizadas entrevistas com cinco professoras que atuam no AEE, na Educação Infantil da Rede Municipal de Joinville.

Em relação às concepções de infância, a autora constatou que as professoras possuíam uma visão romântica da infância e uma visão naturalizada da deficiência e da Educação Infantil. Para a maioria das professoras, o ambiente da EI, por si só, já era estimulante, não sendo necessário realizar mediação ou modificações na prática favorecer a participação das crianças, tal entendimento pode comprometer o planejamento e execução de ações intencionais que favorecessem o aprendizado e desenvolvimento das crianças PAEE. (RABOCK, 2016)

Rabock (2016) verificou que o AEE na Educação Infantil era realizado de forma itinerante: as professoras deslocavam-se para atender nos Centros de Educação Infantil. Um ponto positivo dessa forma de atuação era o contato maior com os professores e não uma ação mais focada no aluno; contudo, as demandas de atendimentos por parte dos Centros faziam com que o contato não fosse tão sistemático, dificultando a colaboração entre os professores especializados e os professores da sala de aula comum. Diante disso, concordamos com a autora, quando ressalta que o trabalho colaborativo entre o professor do AEE e o professor da sala de aula comum é um dos meios para favorecer a aprendizagem e desenvolvimento e desconstruir a visão patológica e estereotipada sobre a criança com deficiência. Segundo Rabock (2016, p. 79),

A pesquisa sinaliza para a necessidade do serviço do AEE na Educação Infantil ter um espaço-tempo maior, que poderia revigorar a parceria entre os professores, favorecendo a articulação entre toda a comunidade escolar em prol da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças público alvo da educação especial.

O estudo desenvolvido por Rabock (2016), como outros já citadas aqui, alerta para a necessidade de uma maior articulação entre os professores na EI e aponta a necessidade de uma formação continuada para os professores que possibilite uma discussão sobre as concepções que os professores têm sobre EI, AEE, infância e deficiência, para que os objetivos do AEE sejam cumpridos, as crianças atendidas tenham suas necessidades específicas satisfeitas e sejam, de fato, incluídas.

A dissertação de Laís Santos (2016) também teve como foco o AEE na Educação Infantil. O objetivo do estudo foi analisar “[...] o atendimento educacional especializado no contexto da Educação Infantil para criança de zero a três anos com

baixa visão”. (SANTOS, L., 2016, p. 10) A autora fez a opção por uma abordagem qualitativa, do tipo exploratória. No que se refere à base teórica, a autora se apoiou na teoria Histórico Cultural de Vigotski, destacando os conceitos de zona de desenvolvimento iminente, mediação e as interações sociais como aspectos que favorecem a inclusão educacional de crianças com deficiência na Educação Infantil. Sobre a abordagem teórica, Laís Santos (2016, p. 65) ressalta:

Nesse sentido, vale destacar que o percurso investigativo desta pesquisa está fundamentado na abordagem histórico-cultural, a qual nos orienta não só como aporte teórico-metodológico para a produção e análise dos dados, mas, sobretudo, na maneira de ver e sentir o outro no meio social [...].

Laís Santos (2016) verificou, nas observações realizadas, que as práticas desenvolvidas pela professora de AEE com os alunos com baixa visão privilegiavam as atividades de leitura e escrita. Observou, ainda, a falta de atividades que considerassem as necessidades específicas apresentadas pelos alunos, que tivessem como princípio as interações, as brincadeiras, e que favorecessem seu desenvolvimento global. Diante disso, Laís Santos (2016, p. 131) sublinha:

Portanto, reiteramos que essas compreensões das especificidades infantis devem levar em conta que a alfabetização não é o eixo principal de intervenção do professor nessa etapa, pois ao direcionar as suas práticas com enfoque para o processo de alfabetização, o professor desvirtua da intencionalidade da Educação Infantil, que é baseada no lúdico e nas interações.

Por meio da leitura da dissertação de Laís Santos (2016) observamos que as práticas das professoras distoavam da função da EI. Destacamos, também, o mesmo achado de Mendes, Cia e Tannús-Valadão (2015), ao realizarem uma síntese dos estudos realizados pelos pesquisadores que faziam parte da ONEESP em diferentes regiões do país e destacarem a falta de diretriz nas atividades realizadas no AEE bem como o predomínio de algumas tendências nessas práticas, sendo umas delas “[...] Predomínio de atividades pedagógicas preparatórias para alfabetização [...]”. Ressaltamos novamente que tal tendência acaba esvaziando a função do AEE e impedindo que os alunos com deficiência tenham acesso ao currículo comum e às mesmas experiências proporcionadas aos demais alunos.

A autora destaca a necessidade de mudanças nas práticas realizadas pelas professoras do AEE. Contudo, pontua, como aspecto positivo, a familiarização dos alunos no CMEI, pois se deslocavam com autonomia pelo espaço escolar, interagindo com os colegas e brinquedos. Contudo, convém destacar que a inclusão

pressupõe não somente a interação e familiarização, mas o acesso ao conhecimento sistematizado disponibilizado aos demais membros da comunidade escolar, o que estava sendo negado às crianças que participaram da pesquisa. O estudo realizado por Laís Santos (2016) destaca ainda a quantidade reduzida de pesquisas que investigam as práticas desenvolvidas no AEE para crianças de zero a três anos com baixa visão, e ressalta a necessidade de outras pesquisas nesse sentido.

Outro trabalho importante que investiga as contribuições do AEE na Educação Infantil é a tese de Teixeira (2016). Esse estudo teve como objetivo:

[...] analisar a apropriação do conhecimento de crianças surdas na Educação Infantil pela via da linguagem, tomando por referência os trabalhos realizados na sala de atividade e no atendimento educacional especializado, em um processo contínuo de colaboração entre instituição, instâncias administrativas locais e famílias. (TEIXEIRA, 2016, p. 20)

Para a consecução do objetivo proposto, a autora realizou uma pesquisa qualitativa, tipo estudo de caso de inspiração etnográfica, utilizando como procedimentos para coleta de dados a observação participante e a entrevista semiestruturada. Teixeira (2016) fundamentou sua pesquisa nos estudos bakhtinianos e na teoria Histórico Cultural de Vigotski, discorrendo principalmente sobre os conceitos de mediação, zona de desenvolvimento proximal e a importância da linguagem, mediação e interações sociais para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, enfatizando a criança com surdez.

Nesse sentido, a autora destaca a importância da colaboração e da mediação dos profissionais especializados (instrutor surdo, professor bilíngue, professor de AEE e equipe de educação especial da Secretaria de Educação), dos professores da sala comum e pedagogos que participaram da pesquisa para a apropriação da Língua de Sinais, interação e desenvolvimento das crianças surdas incluídas na instituição de Educação Infantil. A autora reforça a necessidade de uma educação bilíngue, que tenha como princípio a colaboração entre os profissionais especializados por meio do AEE e demais profissionais da escola. Para tanto, destaca a importância da implementação de políticas bilíngues e de Educação Especial. (TEIXEIRA, 2016)

Vale destacar que, na visão de Teixeira (2016), não existe um modelo único para uma educação bilíngue, mas que essa implica transformações nas instituições, formação de professores, investimentos em práticas significativas, reconhecimento

da importância da Língua de Sinais, flexibilização do currículo, um planejamento atento às necessidades dos alunos e a importância de favorecer as interações sociais. Apesar de tratar da questão da surdez, os resultados encontrados por Teixeira (2016) corroboram a pesquisa aqui proposta no que se refere à importância da articulação entre os profissionais envolvidos para o desenvolvimento de práticas que atendam as necessidades da criança com deficiência e favoreça a sua interação e aprendizagem.

A tese desenvolvida por Meirelles (2016) também apresenta importantes contribuições para os estudos sobre o AEE na EI. A investigação teve como objetivo analisar o AEE oferecido às crianças com deficiência na Educação Infantil. Para a consecução desse objetivo, a autora, através de uma abordagem qualitativa, realizou observações em dois contextos: Brasil (cidade de Santa Maria/Porto Alegre) e Itália. A autora observou, nos dois contextos, o reconhecimento do direito da criança com deficiência à Educação Infantil e ao apoio pedagógico especializado. Entretanto, apresenta as diferenças encontradas nos dois cenários.

No Brasil, nas cidades de Santa Maria e Porto Alegre, o apoio pedagógico ofertado às crianças PAEE na EI ainda tem como foco o AEE na sala de recursos. Entretanto, a autora percebeu avanços nos municípios que fizeram parte da pesquisa no que se refere à ampliação da oferta do AEE na EI; formação continuada dos professores; “[...] incentivo à prática pedagógica do ensino compartilhado entre o professor da sala de aula e o professor de apoio especializado; e o fortalecimento das relações intersetoriais entre os setores da educação e da saúde.” (MEIRELLES, 2016, p. 136-137)

No que se refere à realidade italiana, Meirelles (2016) destaca a sistematização através de documentos escritos de todo o processo educacional do aluno com deficiência e das intervenções que foram realizadas ao longo da escolarização, bem como a elaboração de um plano de atendimento que envolva família, escola e profissional de saúde; atuação do profissional especializado com formação em Educação Infantil e que atue no suporte à inclusão, e não com foco prioritário no aluno.

A pesquisa realizada por Meirelles (2016) contribui com o nosso trabalho, na medida em que destaca a quantidade reduzida de pesquisas que se debruçam sobre o AEE na Educação Infantil e apresenta repertório para pensar sobre o tipo de atendimento que realmente favorece a inclusão dos alunos PAEE nesta etapa de

ensino, destacando, mais uma vez, a importância de uma atuação no AEE que não se limite ao atendimento da criança com deficiência, mas que tenha como foco a inclusão do mesmo e que trabalhe em uma perspectiva de colaboração com os demais profissionais e a família do estudante PAEE.

Outro estudo importante sobre o AEE na EI foi o de Machado (2017, p. 8), que teve como objetivo:

[...] caracterizar o Atendimento Educacional Especializado - AEE ofertado nas Salas de Recurso Multifuncional - SRM dos Centros de Educação Infantil de Dourados/MS, com vistas a discutir estratégias e procedimentos que potencializem as ações realizadas.

Os participantes da pesquisa foram quatro professores da sala comum, uma professora do Atendimento Educacional Especializado que realizava o AEE nos quatro Centros de Educação Infantil e um profissional de apoio educacional. Machado (2017) realizou um estudo de caso qualitativo e, para a coleta de dados, foi realizada observação, aplicação de questionários e um checklist para verificar quais materiais estavam presentes nas salas de recursos multifuncionais.

A autora constatou a importância do AEE na Educação Infantil; contudo, questionou o fato de o atendimento acontecer na SRM, pois seria mais benéfico se acontecesse na própria sala comum, na forma de ensino colaborativo. Alguns pontos foram destacados como prejudiciais à realização do AEE, como: falta de materiais adequados à faixa etária da Educação Infantil nas SRM; número insuficiente de professores (apenas uma) para atender aos Centros de Educação Infantil; falta de estrutura e organização da Secretaria em fornecer condições para a realização do trabalho – fato que levava a professora a realizar um trabalho itinerante, deslocando-se de uma escola para outra, e a adquirir materiais com recursos próprios e não ter tempo para encontros sistemáticos com os professores da sala comum.

Um aspecto destacado no estudo e que tem uma relação direta com o público da nossa pesquisa é a quantidade de alunos com autismo atendidos pela professora do AEE. De acordo com Machado (2017, p. 82),

Com relação ao diagnóstico das crianças que recebem o AEE na Educação Infantil, foi notório o número de crianças com diagnóstico de autismo. Das 6 crianças investigadas em 2015, uma estava em avaliação e a suspeita era de autismo. Em 2016, das 9 crianças atendidas, 4 possuíam laudo médico com o diagnóstico de autismo e uma possuía a suspeita de autismo.



Os estudos atuais (CAMARGO JUNIOR, 2017; FERREIRA, 2017; ORRÚ, 2019) têm apontando um crescimento no número de crianças com autismo, o que reforça a necessidade de pesquisa sobre como está sendo desenvolvido o AEE para esse público.

Outro aspecto trazido pela pesquisa de Machado (2017) e que precisa ser problematizado é a sobrecarga de trabalho e as inúmeras atividades que precisam ser desenvolvidas pelo professor do AEE na EI. Consideramos impossível desenvolver uma prática articulada com o professor da sala regular, bem como desenvolver um trabalho de qualidade, se o professor do AEE precisa atender várias escolas e não dispõe de condições para o deslocamento e para a produção de materiais que precisará utilizar com os alunos e professores. É necessário que os sistemas de ensino reconheçam a especificidade da atuação nesta etapa da educação e forneça meios para que os profissionais possam desenvolver práticas que, realmente, favoreçam a inclusão das crianças com deficiência.

A dissertação de Santos (2017) também apresenta uma contribuição para o tema AEE na EI. Esse estudo teve por objetivo analisar as práticas do Atendimento Educacional Especializado para a Educação Infantil nas Redes Municipais de Ensino (RME) de quatro municípios do estado do Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana. A pesquisa foi desenvolvida dentro de um enfoque qualitativo, sendo utilizadas para a coleta de dados entrevistas com professores que atuam no AEE na Educação Infantil e gestores de Educação Especial dos municípios citados. A autora fez uma revisão do tratamento destinado às crianças na faixa etária de zero a seis anos até chegar às políticas e estudos atuais que concebem a criança como produtora de cultura e sujeito de direito, bem como enfatiza a necessidade de conceber o conceito de infância como plural e socialmente construído.

Em relação à Educação Especial, Santos (2017) apresenta um histórico das políticas que destacam o AEE como direito dos alunos PAEE, centrando a discussão no AEE na Educação Infantil e ressaltando os seguintes aspectos que favorecem as especificidades dos alunos: ação colaborativa entre os professores especializados e os professores da sala de aula comum, importância das redes de apoio, parcerias com as universidades para a formação continuada dos professores no que se refere à EI e à EE.

A autora destaca que os municípios têm apostado na docência colaborativa, mas que não acontece da mesma forma nos quatro contextos analisados. A autora conclui, destacando a importância e a necessidade de ações/estratégias que contemplem as especificidades das crianças como fundamentais para que o processo de inclusão se efetive. (SANTOS, 2017)

A pesquisa de Trindade (2017) também teve como foco o AEE na EI. A autora analisou como tem se desenvolvido o trabalho das SRM que oferecem o AEE na Educação Infantil no município de Mauá, na grande São Paulo. Para o desenvolvimento da pesquisa, a autora fez uma análise da documentação de 40 (quarenta) alunos PAEE matriculados na Educação Infantil e que frequentavam salas de recursos multifuncionais no município de Mauá.

A autora analisou os seguintes documentos: roteiro de observação do aluno (preenchido pelo professor da sala de aula regular); relatório de observação inicial (preenchido pelo professor da SRM); anamnese (entrevista com os pais); plano de trabalho; registro de atividades desenvolvidas na sala de atendimento; relatório semestral; relatório de frequência; encaminhamentos; avisos para os responsáveis, dentre outros. De acordo com Trindade (2017, p. 40),

A documentação escrutinada foi também capaz de mostrar os planos de ensino propostos e os registros dos atendimentos. O número de atendimento por criança foi variado sendo que para um, é esperado pelo menos um atendimento por semana, apenas duas crianças cumpriram os atendimentos previstos. Em alguns casos está claro, que as dificuldades sociais das crianças explicam as faltas, mas na maioria não é possível saber as causas da baixa aderência nos atendimentos.

Trindade (2017) constatou que o AEE realizado na Educação Infantil, no município de Mauá, está de acordo com a legislação e que a quantidade de salas de recursos multifuncionais é adequada à demanda da rede. Segundo Trindade (2017), a documentação analisada permite conhecer o perfil e a condição dos alunos, mas não contempla a relação entre as necessidades específicas dos estudantes e o planejamento realizado. A autora ressalta: “É preciso capacitar os professores, para utilizar instrumentos padronizados que definam melhor o perfil cognitivo e comportamental dos alunos, assim como a funcionalidade e as habilidades que possuem”. (TRINDADE, 2017, p. 44)

A investigação de Trindade (2017) destaca a importância do registro sistemático das ações realizadas no AEE, planejamento, avaliações, encaminhamentos, dentre outras, bem como a necessidade de que a Prefeitura

disponibilize um sistema informatizado com dados relacionados à Educação Especial. A questão da documentação é de fundamental importância, e foi abordada, também, por Meirelles (2016) como uma realidade existente na Itália.

A dissertação de Santos (2018) tem como foco as contribuições do AEE na Educação Infantil para a inclusão das crianças com deficiência. A autora estabelece, como base teórica para o seu estudo, o Ciclo de Políticas, de Stephen Ball e Richard Bowe. Conforme a autora,

A especificidade da nossa finalidade nessa pesquisa é identificar o ciclo de políticas públicas do Atendimento Educacional Especializado – AEE no município de Niterói e suas implicações, observando como as Salas de Recursos da Educação Infantil auxiliam no ensino inclusivo da criança e analisando como AEE, enquanto política pública, pode contribuir para o ensino inclusivo na Educação Infantil da rede municipal de Niterói (SANTOS, 2018, p. 1)

Para a coleta de dados, a autora realizou observações em três escolas de Educação Infantil do município de Niterói e efetuou entrevistas com o gestor de Educação Especial do município e com os gestores e professores do AEE das três escolas de Educação Infantil. Santos (2018, p. 32-33) também procedeu a análise dos seguintes documentos: “Projeto Político Pedagógico, relatórios individuais e o plano de AEE dos estudantes, Censo escolar, Legislação Pertinente”.

Em relação aos resultados, Santos (2018) constatou a importância do AEE na Educação Infantil para o desenvolvimento dos alunos PAEE e como uma forma de suporte à família e aos professores, bem como para articulação e encaminhamentos para outros serviços. Contudo, o AEE não acontecia conforme preconiza a política, e os professores especializados eram remanejados de acordo com a demanda do órgão central. A autora ressalta a necessidade de o AEE acompanhar toda a rotina do aluno e trabalhar em parceria com o professor da sala de aula.

A pesquisa de Sá (2018) teve como objetivo analisar o atendimento educacional especializado proposto na Política de Educação Especial implantada no município de São Paulo, em 2016, nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI). Para tanto, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo e, para a coleta de dados, ocorreram entrevistas e aplicação de questionários. Os participantes da pesquisa foram as coordenadoras do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), a diretora e a professora responsável pelo AEE dos alunos da

EMEI e os professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de São Paulo. (SÁ, 2018)

O estudo demonstrou que, apesar de a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em outubro de 2016, prever três diferentes formas de atendimento educacional especializado, a saber: itinerante, colaborativo e no contraturno, na EI predominava a modalidade itinerante ou o atendimento no contraturno, nas salas de recursos localizadas nas escolas de Ensino Fundamental.

Sá (2018) destacou, também, a falta de condições para que o professor especializado atue de uma forma colaborativa, com relação às demandas vinculadas à necessidade de atender a mais de uma escola, inclusive tendo de atuar na EI e no Ensino Fundamental, já que a política estabeleceu que, para o professor do AEE atuar na unidade escolar na forma colaborativa ou no contraturno, a escola precisa de ter, no mínimo, 12 (doze) alunos PAEE matriculados.

A situação apontada por Sá (2018) contraria a Nota Técnica Conjunta N° 02/2015, que orienta uma atuação articulada entre o professor da EI e o professor do AEE, com sua atuação nos espaços frequentados pela criança PAEE na escola. A pesquisa possui alguns aspectos que merecem ser mais bem discutidos como, por exemplo, o fato relatado pela autora de que, em algumas escolas de EI da rede, era o professor da EI comum que realizava o AEE. Contudo, essa investigação alerta para a necessidade de se pensar nas especificidades do AEE na EI e na importância de uma articulação entre professores do AEE e professores das turmas de EI.

As dissertações e teses apresentadas são importantes contribuições para a fundamentação teórica desta tese, pois possibilitam o surgimento de evidências que cercam o tema atendimento educacional especializado na Educação Infantil. Primeiro, cabe destacar que são recentes os estudos que abordam essa temática e que, pelo menos nos contextos onde ocorreram as investigações aqui descritas, ainda não existe uma diretriz única de como o AEE e de como as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor especializado devem ser organizados nesta etapa de ensino.

É possível perceber que, em todas as pesquisas realizadas e apreciadas existe a percepção de que as práticas desenvolvidas no AEE precisam estar articuladas com as propostas curriculares e/ou pedagógicas delineadas para a EI, e que a atuação do professor do AEE não deve ser uma réplica do que acontece em

outros níveis e modalidades de ensino, dada a especificidade da Educação Infantil. Cabe ainda destacar que as pesquisas sinalizam que a sala de recursos não deve ser o lócus exclusivo do AEE na EI, e, sim, nos diferentes espaços da instituição de Educação Infantil onde a criança, junto com os colegas, realize atividades, o que também aparece na Nota Técnica conjunta nº 02/2015 (BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2015) Sendo assim, o suporte do atendimento educacional especializado não deve ser realizado somente no turno oposto ao que a criança está matriculada.

Embora não estivesse acontecendo dessa forma, as pesquisas sinalizam uma concepção, que compartilhamos de que, para favorecer a inclusão dos alunos PAEE na EI, o atendimento educacional especializado precisa acontecer em todos os espaços da escola, favorecendo a interação, brincadeira, comunicação, enfim, a acessibilidade da criança.

Uma sugestão apresentada em pelo menos cinco trabalhos (CONDE, 2015; COTONHOTO, 2014; MACHADO, 2017; MEIRELLES, 2016; SANTOS, 2017; SANTOS, 2018) para a configuração do AEE na Educação Infantil é que aconteça uma atuação compartilhada ou colaborativa entre os professores especialistas e os da sala de aula comum.

Um tema que aparece repetidamente nas pesquisas é a importância/urgência de investimentos na formação do professor especialista no que se refere aos temas relacionados à Educação Infantil. Verificamos uma necessidade de aprofundamento de temas e documentos específicos da Educação Infantil (propostas curriculares, Diretrizes, a importância do brincar, desenvolvimento infantil, dentre outros), bem como a necessidade de formação para os professores da classe comum, principalmente uma formação que contribua para romper com preconceitos, mitos e que os faça perceber a criança além da deficiência.

Em relação à metodologia, cabe destacar que todos os estudos adotaram uma abordagem qualitativa. Para a coleta/produção de dados, as autoras utilizaram análise documental, observações e/ou entrevistas, separados ou combinados. A teoria Histórico-Cultural de Vigotski foi utilizada como base teórica de pelo menos 8 (oito) pesquisas. (CONDE, 2015; COTONHOTO, 2014; JESUS, 2015; PEREIRA, 2011; RABOCK, 2016; SANTOS, 2016; SOEIRA, 2015; TEIXEIRA, 2016) Essa teoria subsidiou a discussão sobre desenvolvimento, aprendizagem, importância da

mediação, interação social, dentre outras questões. Utilizamos também a teoria histórico-cultural para fundamentar a nossa investigação por entender que ela forneceu subsídios para problematizar a articulação entre o AEE e a EI na inclusão de crianças com TEA.

Cabe destacar que, no levantamento realizado, só foi encontrada uma pesquisa na região Nordeste que investigou o AEE na Educação Infantil (JESUS, 2015), na UFBA. No entanto, o AEE, apesar de a articulação existente com a instituição de Educação Infantil, não era realizado na escola, mas em uma instituição especializada. Em relação aos participantes da pesquisa, apenas os estudos de Cotonhoto (2014) e Machado (2017) tinham os alunos com transtorno do espectro autista como participantes, embora o atendimento a esses alunos não fosse o foco específico das pesquisas. Com isso, reforçam a necessidade de outros estudos que tenham como foco de investigação a articulação das práticas pedagógicas do AEE e da sala de aula regular desenvolvidas para alunos com TEA na Educação Infantil. Por fim, as pesquisas analisadas apontam a Educação Infantil como um espaço privilegiado para o desenvolvimento e para o exercício do direito de todas as crianças.

Outro aspecto que observamos nas práticas realizadas pelos professores do AEE, em algumas pesquisas citadas, como a de Rodrigues (2015), Teixeira (2016) e Laís Santos (2016), reflete um embasamento no modelo médico, com foco prioritário na deficiência da criança e um não questionamento das barreiras que existem na escola as quais impedem a plena participação e aprendizagem do aluno com deficiência. O desenvolvimento de práticas que tinham como enfoque o modelo médico acabava contribuindo para o desenvolvimento de atividades descontextualizadas e que tinham ênfase na preparação para alfabetização, ou para o desenvolvimento de algo que o professor supunha que, em razão da deficiência a criança não poderia realizar, deixando de lado atividades e práticas que evidenciassem ou fortalecessem as potencialidades dessas crianças e as possibilitassem participar das atividades que estavam sendo realizadas na sala de aula. Destacamos, assim, a necessidade de se pensar em uma formação inicial e continuada que proporcione os professores e demais membros da comunidade escolar uma reflexão sobre os modelos de deficiência e suas implicações nas práticas desenvolvidas.

Na perspectiva de ampliar o repertório sobre questões da temática do objeto do nosso estudo que resultará na nossa tese, optamos pela realização de uma pesquisa no *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), reuniões nacionais, considerando o período de 2008 a 2019, em busca de artigos que tratassem sobre o AEE na Educação Infantil ou estabelecessem um diálogo entre Educação Especial e Educação Infantil ou inclusão na Educação Infantil. Após a leitura dos resumos, selecionamos seis artigos que foram lidos na íntegra (CAMIZÃO; VICTOR; CONDE, 2017; CHIOTE, 2012; CHRISTOFARI; FREITAS; TEZZARI, 2012; FAGLIARI, 2013; GARCIA; LOPEZ, 2011; LIMA; DORZIAT, 2013) por serem considerados relevantes para o diálogo com a nossa pesquisa.

O artigo *Políticas de educação inclusiva no Brasil: uma análise da educação especial na educação infantil (2000-2010)*, de Garcia e Lopez (2011), teve como objetivo “[...] discutir a atual política de Educação Especial no Brasil em sua relação com a Educação Infantil”. As autoras realizaram uma análise documental e, na primeira parte do texto, apresentaram uma discussão sobre os seguintes documentos: Resolução CNE/CEB 2/2012, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL. Secretaria de Educação Especial, 2008), Decreto 6.571/2008 e a Resolução CNE/CEB 4/2009 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, (Brasil), 2009a).

Da análise dos documentos citados, as autoras destacam alguns pontos, dentre eles: a prioridade do AEE oferecido em salas de recursos multifuncionais; a definição do público alvo da Educação Especial; “[...] a modalidade Educação Especial assume duas características principais: a complementaridade (e suplementaridade) para os sujeitos em idade escolar obrigatória; e a transversalidade à Educação Básica e à Educação Superior”. (GARCIA; LOPEZ, 2011, p. 3) Em relação ao último item, as autoras criticam a ideia de complementaridade, pois não há uma articulação com a sala comum.

Na segunda parte do texto, Garcia e Lopez (2011) analisam as políticas de Educação Especial específicas para a Educação Infantil, tendo destaque a “Coleção Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão”, documento produzido pelo Ministério da Educação em 2006. No que se refere a esse documento, as autoras destacam uma ambiguidade no conceito de criança. Ainda segundo as autoras, “Delineiam-se duas concepções de criança: 1) Ampliada, sujeito de direito, que deve

ser educada em creches e pré-escolas; 2) Crianças especiais, em suas diversas adjetivações, relacionadas aos quadros de deficiências ou altas habilidades”. (GARCIA; LOPEZ, 2011, p. 11)

As autoras percebem o espaço da EI como favorável ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças PAEE, mas percebem nas políticas que a percepção de Educação Infantil inclusiva se dá pela constatação da oferta de serviços de Educação Especial. Uma crítica feita pelas autoras diz respeito às políticas de EE abordarem o AEE de uma forma geral, privilegiando o Ensino Fundamental e não considerando as especificidades da EI. Concordamos com as autoras no que se refere à fragilidade e superficialidade das políticas que dizem respeito à EI, mas ressaltamos que essa crítica pode ser amenizada pela publicação da Nota Técnica nº 02, de 04 de agosto de 2015 (BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2015) que traz orientações sobre a oferta do AEE na Educação Infantil. Contudo, o referido documento foi publicado em data posterior ao artigo de Garcia e Lopez (2011) e pontuamos a importância de uma visibilidade maior nas políticas no que se refere ao AEE na EI.

O artigo de Chiote (2012, p. 1) é um recorte da sua pesquisa de mestrado e tem como objetivo “[...] analisar o papel da mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na Educação Infantil”. Em relação à metodologia, cabe destacar que a autora realizou um estudo de caso em um Centro Municipal de Educação Infantil no município de Cariacica/ Espírito Santo, onde estava matriculado Daniel, uma criança com autismo. Amparada na teoria de Vigotski, Chiote (2012) ressalta que o brincar não é uma atividade espontânea, e destaca a importância da mediação para favorecer o brincar da criança com autismo.

A autora constatou que a mediação realizada pela professora e pelas crianças possibilitou que Daniel participasse das brincadeiras e provocou mudanças na imagem que as docentes e as outras crianças tinham sobre ele. O artigo de Chiote (2012), embora não seja específico sobre o AEE na Educação Infantil, possibilita a reflexão sobre o papel da atuação colaborativa entre o professor do AEE e o professor da sala de aula regular na mediação para com o aluno com autismo, no sentido de criarem estratégias para que ele brinque e interaja com os colegas.

O artigo de Christofari, Freitas e Tezzari (2012) teve como foco a articulação entre a ação pedagógica na sala de aula e o AEE na Educação Infantil e no Ensino



Fundamental. As pesquisas que deram origem ao artigo foram realizadas em três escolas do município de Porto Alegre, e tiveram como participantes os alunos com deficiência, as professoras da sala comum e professoras do AEE. O tema avaliação é discutido no artigo, sendo considerado pelas autoras como o elo que liga os três casos.

Christofari, Freitas e Tezzari (2012) destacam que a avaliação, na perspectiva da Educação Inclusiva, precisa se desvincular do caráter classificatório, de exclusão, de mensuração e controle dos alunos para se tornar uma ação que contribua no processo de aprendizagem. Para as autoras, “[...] Com a perspectiva de uma educação a serviço da inclusão, a avaliação deve ser considerada como processual na construção pedagógica para a efetivação da aprendizagem”. (CHRISTOFARI; FREITAS; TEZZARI, 2012, p. 3)

As autoras trazem no texto três cenas: a prática da professora com um aluno que possui um relatório informando que o mesmo tem dificuldade de aprendizagem e que está em investigação com neurologista por suspeita de hiperatividade; a prática do AEE na Educação Infantil com um aluno com diagnóstico de esclerose tuberosa e que apresenta dificuldade de interação social e comportamentos persistentes; e a prática do AEE com um aluno com autismo matriculado no Ensino Fundamental. As três cenas apresentadas demonstram a importância de um olhar e uma escuta sensíveis em relação aos alunos com deficiência; de uma avaliação na perspectiva de considerar as potencialidades do sujeito, independente do diagnóstico; e da necessidade de articulação entre a sala comum e o AEE para a inclusão dos alunos PAEE.

O artigo de Lima e Dorziat (2013) também é uma importante contribuição para a nossa pesquisa. O trabalho teve como objetivo analisar “[...] as concepções e as práticas pedagógicas de professoras de salas regulares e de Atendimento Educacional Especializado, que desenvolviam atividades com crianças com deficiência”. As autoras realizaram uma pesquisa de cunho qualitativo com observações em três creches e pré-escolas, bem como entrevistas com quatro professoras da sala regular e três professoras do AEE.

As autoras verificaram que, apesar de as professoras reconhecerem o direito das crianças com deficiência à Educação Infantil, ainda existe uma postura de superproteção e exclusão das mesmas de algumas atividades, a exemplo do relato da observação do impedimento, por parte da professora, da criança com autismo de

participar da aula de capoeira e de brincadeiras livres na hora do recreio. (LIMA; DORZIAT, 2013)

A professora do AEE percebe a superproteção e a necessidade da criança participar da brincadeira. Mas, segundo as autoras, não acontece uma mediação nessas ocasiões. Esse estudo nos remete à convicção de que a prática do AEE na EI precisa assumir uma postura colaborativa e de mediação, garantindo que a criança com deficiência tenha o direito de interagir e brincar, como preconizam os documentos oficiais para a EI.

Fagliari (2013) buscou em seu artigo investigar “[...] o ajuste de sua política local às diretrizes preconizadas pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, bem como aos demais documentos orientadores emanados do governo federal”. Para o desenvolvimento do trabalho, a autora realizou uma pesquisa também de caráter qualitativo, privilegiando a análise documental e entrevistas com equipe técnica e gestor de Educação Especial. A partir da análise, principalmente da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, Fagliari (2013) discutiu os impactos desse documento na reorganização de dois centros de apoio do Município de São Bernardo do Campo: um destinado a pessoas com deficiência visual e outro que atendia crianças de zero a seis anos com “[...] distúrbios neuromotores, deficiências múltiplas, transtornos globais do desenvolvimento e atrasos significativos da aprendizagem”. (FAGLIARI, 2013, p. 3)

A autora percebeu que, com a implementação da PNEEEI, com ênfase no AEE, as duas instituições citadas passaram por processos de reorganização que promoveram uma aproximação com a escola. Mas, em contrapartida, contribuíram para a extinção do atendimento das crianças de zero a três anos que não frequentam a escola. O trabalho interferiu, entre outros aspectos, na atuação dos professores especializados, que passaram a ter uma quantidade maior de crianças para serem atendidas no ensino itinerante, e deixaram de possuir espaço e horário para adaptação de materiais. (FAGLIARI, 2013) Sobre isso, sublinhou:

A oferta do atendimento educacional especializado pelas redes de ensino significa um ganho e a conquista de um direito, porém uma única forma de implementá-lo tem se mostrado insuficiente face à diversidade do público-alvo da educação especial. (FAGLIARI, 2013, p. 12)

Fagliari (2013) alerta para a necessidade das políticas federais considerarem o que está sendo realizado nos estados e municípios. Um aspecto que precisa ser

levado em consideração nas políticas públicas é a condição de trabalho do professor (condições adequadas para deslocamento, reserva de horário para formação, estudo de caso e elaboração de materiais/recursos, dentre outras). Nesse sentido, a pesquisa de Machado (2017) ressalta que os materiais destinados à sala de recursos multifuncionais são quase que, prioritariamente, para os alunos do Ensino Fundamental, o que exige um esforço ainda maior dos professores de AEE que atuam na Educação Infantil, pois precisam produzir jogos, recursos e materiais adaptados que são feitos de forma artesanal e demandam tempo e recursos.

O estudo de Camizão, Victor e Conde (2017) foi desenvolvido, tendo como base as teorias histórico-cultural e histórico-crítica, com o objetivo de “[...] conhecer as práticas desenvolvidas pelos professores de educação especial a partir de provocações do conceito de estimulação precoce.” No que se refere à metodologia, foi desenvolvida uma pesquisa de caráter qualitativo, tipo estudo de caso, e para a coleta dos dados foram realizadas entrevistas com professores de AEE que atuam em Centros Municipais de Educação Infantil.

No texto, as autoras estabelecem uma discussão sobre os termos estimulação precoce, intervenção precoce e estimulação necessária, destacando que os dois primeiros termos estão mais centrados no modelo médico, que tem como foco a deficiência e a correção do déficit. Já a estimulação necessária, termo mais próximo da área educacional, diz respeito à prática do professor em criar estímulos para todas as crianças, independente do público-alvo. Nas entrevistas realizadas, as autoras perceberam uma concepção centrada no modelo médico: a intervenção era vista com o objetivo de corrigir a falta, o que não condiz com o trabalho do professor que é o de ensinar. O artigo nos leva aos seguintes questionamentos: qual a concepção adotada pelos professores do AEE desenvolvido na EI com alunos com TEA? O AEE desenvolvido nas escolas pode contribuir para o rompimento do modelo médico/biologizante ou reforçam as práticas de exclusão? Nas dissertações e teses analisadas percebemos que o modelo médico ainda não foi totalmente superado e que precisam ser realizadas mudanças e uma articulação para que as práticas desenvolvidas sejam realmente inclusivas.

Percebemos, com o levantamento dos textos, a existência de uma quantidade reduzida de artigos que estabelecem uma interlocução entre Educação Especial/Inclusiva e Educação Infantil e a necessidade de considerar as especificidades da atuação nesta etapa da educação. Outro ponto que merece

destaque é a necessidade de políticas de Educação Inclusiva que considerem não somente o Ensino Fundamental, mas todas as etapas da Educação Básica. A formação dos professores também aparece como um aspecto importante, pois uma formação de qualidade é um dos aspectos que favorecem uma prática inclusiva.

Destacamos que a leitura e análise dos estudos citados proporcionaram ampliação de informações que permitem o fortalecimento da tese que defendemos: para uma AEE que cumpra a função de remover as barreiras e favorecer a inclusão de crianças com TEA na EI é imprescindível a articulação entre os professores do AEE e da classe comum, bem como a atuação de outros profissionais da comunidade escolar, como os gestores e coordenadores, no sentido de propiciar condições para que essa articulação aconteça.

Ressaltamos que os artigos, as dissertações e as teses apresentam importantes contribuições para o campo da inclusão educacional de crianças PAEE na EI, na medida em que apontam aspectos como: a especificidade do AEE na EI; a importância da formação continuada em temas relacionados à EI, EE e as propostas curriculares e diretrizes para a EI; a importância das interações, brincadeiras, mediação, modos de organização do AEE, políticas públicas e práticas curriculares, dentre outros temas. Contudo, percebemos que as pesquisas citadas não tratam de forma específica sobre o AEE destinado aos alunos com TEA na EI e que elas não têm como foco a problematização dos aspectos que favorecem e dificultam essa articulação, além de não considerarem a perspectiva dos profissionais que estão diretamente envolvidos na inclusão das crianças com TEA de como deve acontecer essa articulação, aspecto que propomos na nossa investigação. Nesse sentido, pretendemos que a pesquisa que resultará na tese em construção se some aos estudos produzidos por esses pesquisadores que, neste capítulo, foram citados, apresentando contribuições sobre a articulação do AEE e a EI na inclusão de crianças com TEA.

## 5 METODOLOGIA

A decisão referente à abordagem metodológica da pesquisa está diretamente relacionada com a natureza do problema de investigação e com a questão que foi elaborada para o estudo. Neste sentido, para responder à pergunta da pesquisa que gerou esta tese: **como ocorre a articulação entre o atendimento educacional especializado e a Educação Infantil na inclusão educacional de crianças com transtorno do espectro autista?** adotamos, como opção metodológica, a abordagem qualitativa, como método, o do estudo de caso e, para produção dos dados, optamos pela entrevista semiestruturada.

A escolha por essa abordagem deve-se ao fato de que, na nossa visão, o estudo proposto atende às seguintes características da pesquisa qualitativa descritas por Bogdan e Biklen (2010, p. 47-50), listadas abaixo:

Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.

A investigação qualitativa é descritiva.

Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.

Os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva.

O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Chizzotti (2014) enfatiza que a pesquisa qualitativa tem um campo transdisciplinar que abrange as ciências humanas e sociais e adota vários métodos de investigação para a compreensão de um fenômeno. O autor destaca ainda que nesse tipo de pesquisa há uma preocupação com o sentido atribuído pelas pessoas a determinados fenômenos ou eventos e a interpretação desses. Para o autor “O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível [...]”. (CHIZZOTTI, 2014, p. 28)

Minayo (1994) corrobora a percepção de Chizzotti (2014), ressaltando que a abordagem qualitativa tem como foco as crenças, percepções, aspirações e significados produzidos pelas pessoas. Para a autora essa abordagem “[...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado.” (MINAYO, 1994, p. 21)

Já o estudo de caso, conforme Yin (2005, p. 17) “[...] é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes.” O autor destaca ainda que o estudo de caso é uma das opções mais apropriadas para as questões de pesquisa que começam com “como” ou por que”, que são questões mais explicativas, e que demandam uma investigação de fenômenos contemporâneos. (YIN, 2005)

Assim, consideramos que a abordagem qualitativa e o estudo de caso constituem a metodologia mais adequada para analisar como ocorre a articulação entre o atendimento educacional especializado e a Educação Infantil na inclusão educacional de crianças com transtorno do espectro autista. Isso porque a questão da pesquisa trata de um fenômeno contemporâneo, e a resposta a essa indagação demanda um contato direto da pesquisadora com a realidade a ser investigada que, no caso deste estudo, ocorreu através de entrevistas semiestruturadas com: professores das turmas de Educação Infantil que possuem crianças com TEA incluídas e do AEE; e gestores e coordenadores das instituições de Educação Infantil.

A pesquisa de campo foi desenvolvida com profissionais de educação que trabalhavam em escolas públicas que atendem crianças na faixa etária correspondente à Educação Infantil, que possuem salas de recursos multifuncionais e crianças com TEA matriculadas. Essas instituições foram localizadas através de um contato com a Secretaria Municipal de Educação, formalizado por meio de envio de ofício, solicitando os nomes das escolas municipais de Educação Infantil que possuíam salas de recursos multifuncionais. Recebemos, através de *e-mail*, um arquivo onde constava a existência de 55 (cinquenta e cinco) salas de recursos multifuncionais em funcionamento em toda a rede municipal, que atendiam crianças da EI ao Ensino Fundamental.

Assim, entramos em contato com as escolas para verificar se possuíam alunos com TEA nelas incluídos e se esses alunos eram atendidos pelo AEE. Diante das informações obtidas, optamos pelas instituições que atendiam aos critérios estabelecidos na pesquisa, a saber: atender crianças na faixa etária correspondente à Educação Infantil, ter matriculadas crianças com TEA, possuir uma sala de recurso multifuncional ou encaminhar os alunos para atendimento em outra SRM e estar localizada no Município de Salvador – BA.

Cabe ressaltar que, na ocasião da pesquisa de campo, algumas das escolas informadas pela Secretaria de Educação não possuíam mais crianças com TEA matriculadas, pois algumas haviam sido aprovadas para o Ensino Fundamental, ou mudado de escola. Nesse sentido, através de uma professora que atuava na SRM, conseguimos o contato de duas professoras de AEE que atuavam na EI com crianças com TEA.

Para corresponder aos objetivos traçados, os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas, conforme apêndices A, B, C, D e E. Conforme Bogdan e Biklen (2010), a entrevista é uma conversa realizada de forma intencional, geralmente entre duas pessoas, onde uma tem como objetivo obter informações da outra. Em razão da pandemia e visando assegurar a integridade física dos participantes da pesquisa, levando em conta as orientações da SMED e do Comitê de Ética, as entrevistas foram realizadas de forma virtual, com uso do aplicativo Google Meet, sendo realizada a transcrição posteriormente.

O convite para participação da pesquisa foi realizado por meio de ligação e envio de e-mail individual, com o objetivo de preservar a identificação e endereço de e-mail do participante, bem como outros dados pessoais. Em uma das escolas, houve a necessidade de realização de uma reunião online para uma apresentação coletiva dos objetivos da pesquisa.

Considerando a natureza da pesquisa, as entrevistas possibilitaram, dentre outras coisas, conhecer o perfil profissional dos professores de AEE e das turmas de Educação Infantil, dos coordenadores e gestores das instituições que dela colaboraram, bem como a percepção desses profissionais sobre o AEE e sobre articulação entre a Educação Especial e a Educação Infantil na inclusão de crianças com TEA.

Visando respeitar os sujeitos participantes da pesquisa e garantir que os mesmos tenham seus dados pessoais mantidos em sigilo, assim como de que tenham liberdade para desistir da participação da pesquisa a qualquer momento, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) que pode ser lido em apêndice. Como as entrevistas foram realizadas de forma virtual e seguindo as orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual contidas no Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi disponibilizado por e-mail individual, conforme escolha dos participantes. No termo, constam os riscos e benefícios da

pesquisa e esclarece que o participante pode desistir da pesquisa a qualquer momento. Em relação ao retorno do TCLE, combinamos que o envio assinado e digitalizado fosse feito através de e-mail. Os roteiros de entrevista também foram enviados aos participantes antes da produção de dados para que eles tivessem acesso às questões antes da entrevista e pudessem optar por responder ou não às perguntas.

Os participantes foram informados acerca da justificativa da pesquisa, dos objetivos e procedimentos que seriam adotados, atendendo, assim, ao que define o Artigo 10 da Resolução 510 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil), 2016, p. 6) “O pesquisador deve esclarecer [...] ao participante, na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, direitos, riscos e potenciais benefícios.”

Com vistas a atender às normativas da ética na pesquisa com seres humanos, que envolvem a dignidade dos sujeitos participantes, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e aprovada. Nesse sentido, a realização da pesquisa foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação, conforme consta no termo de aceite disponibilizado pela instituição. As entrevistas foram realizadas no período de julho a outubro de 2021, com duração que variou de trinta a uma hora e cinquenta minutos.

Cabe ressaltar que, inicialmente, a nossa intenção era realizar observações nas escolas, contudo, com a pandemia e a suspensão das aulas presenciais, a SMED recomendou a realização das entrevistas online.

## 5.1 DEFINIÇÃO DOS PARTICIPANTES E INSTITUIÇÕES QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA

Para a definição do local da pesquisa, conforme descrito na seção anterior, estabelecemos os seguintes critérios, a saber: atender crianças na faixa etária correspondente à Educação Infantil, ter matriculadas crianças com TEA, possuir uma sala de recurso multifuncional ou encaminhar os alunos para atendimento em outra SRM e estar localizada no Município de Salvador – BA. Conforme a lista apresentada pela Secretaria Municipal de Educação e os contatos telefônicos realizados, duas Escolas Municipais atendiam aos critérios estabelecidos



previamente. Posteriormente, através do contato com uma professora de AEE, tivemos ciência de que mais duas instituições atendiam ao critério estabelecido na pesquisa, uma foi inaugurada após o contato com a SMED e a outra recebeu matrícula de uma criança com TEA na EI. Dessa forma, as entrevistas foram realizadas com os profissionais dessas quatro instituições. Sendo quatro professores de AEE, cinco professores de EI que possuíam crianças com TEA matriculadas nas turmas em que atuavam como regentes, três gestores e três coordenadores pedagógicos. Segue abaixo a caracterização dos participantes da pesquisa e das instituições em que esses profissionais trabalhavam.

### 5.1.1 Participantes da pesquisa

Conforme descrito anteriormente, participaram da pesquisa 15 profissionais de educação que atuavam em escolas que possuíam crianças com TEA, incluídas na EI. Esses profissionais foram informados sobre o objetivo da pesquisa e aceitaram o convite para participar da investigação. Nesta tese, consideramos o princípio ético de preservação da identidade dos participantes, conforme acordado no TCLE. Nesse sentido, adotamos nomes fictícios para todos os participantes da pesquisa, crianças com TEA e para as escolas. Segue o Quadro 2 com a caracterização dos professores do AEE.

**Quadro 2** - Professores de AEE

Participantes	Idade	Formação	Tempo na Instituição atual	Tempo na EE
Ana Carolina	58	Pedagogia com especialização em Educação Especial	Aprox. 3 anos (de atuação)	11 anos
Giovana	56	Pedagogia com especialização em AEE e psicopedagogia	1 ano	8 anos
Gabriele	44	Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia, Educação inclusiva e Neuropsicopedagogia.	Aprox. 3 anos	12 anos
Fabiola	56	Pedagogia com especialização em Educação Especial, Psicopedagogia e Gestão Educacional	8 anos	14 anos

Conforme Quadro 2, as professoras do AEE são todas do sexo feminino e possuem idade que varia de 44 a 58 anos. As professoras possuem de um a oito anos na escola atual, sendo que a professora Ana Carolina não é lotada na escola

onde a criança com TEA está incluída, mas oferta o AEE para as crianças PAEE da instituição.

Sobre a formação das professoras de AEE, verificamos que todas possuem habilitação em Pedagogia e possuíam, pelo menos, um curso de pós-graduação lato sensu - especialização em áreas relacionadas à educação de pessoas PAEE, a saber: especialização em atendimento educacional especializado, educação inclusiva e educação especial. A formação das professoras está de acordo com as diretrizes da PNEEEI, quando afirma que “Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área”. (BRASIL. Secretaria de Educação Especial, 2008, p. 13)

No que se refere ainda à formação, verificamos que as professoras também realizaram cursos de extensão e/ou de curta duração sobre temas específicos da educação especial e inclusiva, conforme relatos a seguir da professora Ana Carolina e da professora Fabiola:

*Isso, eu sou pedagoga também como você né, aí eu fiz Pedagogia na UNEB né, em 2002 e depois que eu me formei na UNEB, eu comecei a atuar como pedagoga e aí fiz especialização na área de Educação Especial, pela Universidade Federal do Ceará, foi quando eu comecei minha busca por formações, fiz formação continuada na área de Educação Especial no Instituto Benjamin Constant no Rio de Janeiro, fiz comunicação alternativa, Tecnologia Assistiva numa instituição em Porto Alegre e fui sempre procurando outras formações na área de Educação inclusiva e comecei a atuar já há dez, há onze anos que eu atuo na área de Educação especial, mas sempre procurando formação né continuada nessa área (Professora de AEE Ana Carolina, 05-07-2021).*

*Olha eu sou, eu fiz pedagogia né pela Universidade, pela UNEB e fiz especialização pela Universidade Federal do Ceará, um curso semipresencial, fiz Psicopedagogia, fiz Educação especial, fiz Gestão educacional, fiz vários cursos. Eu tenho uma caminhada longa né? 33 anos de magistério, em sala de aula, regência de sala de aula e aí assim cursos na área de educação são muitos, letramentos, autismo, libras e TEA e aí você vai, é Braille assim, vários cursos que a gente vê, né? Letramento, é uma gama de cursos, tanto que eu cheguei a alcançar os meus 50% de gratificações, cursos e especializações né? (Professora Fabiola, 26-08-2021).*

Verificamos, também, nos relatos das professoras de AEE Gabriele e Giovana que ocorreu a necessidade de investir em outros cursos de formação continuada para o desenvolvimento do trabalho como professora de AEE, pois a formação inicial não possibilitou todos os conhecimentos necessários para atuação na área.

Em relação ao tempo de serviço na Educação Especial, observamos que varia de 8 a 14 anos, constatando, assim, que todas as professoras possuem uma experiência significativa, sendo reconhecida pelos seus pares pela competência na

área. Sobre o tempo de serviço na instituição atual, as professoras informaram que possuíam de 1 a 8 anos.

Apresentaremos a seguir a caracterização das professoras de Educação, no Quadro 3.

**Quadro 3** - Professores de Educação Infantil

Participantes	Idade	Formação	Tempo na Instituição atual	Crianças com TEA.
Joana	36 anos	Pedagogia, com habilitação em Educação Infantil	6 anos	1 aluna
Lavinia	39 anos	Normal Superior	Menos de 1 ano	1 aluno
Juliane	36 anos	Pedagogia, especialização em psicopedagogia.	1ano e 6 meses	1 aluna
Layza	50 anos	Normal Superior e especialização em Educação Infantil.	13 anos	3 alunos
Marjorie	43 anos	Pedagogia e especialização em psicopedagogia	17 anos	1 aluna

As professoras de Educação Infantil, participantes da pesquisa possuem idades que variam de 36 a 50 anos. Em relação à formação, duas professoras fizeram a graduação em Normal Superior e três em Pedagogia. Três professoras relataram que possuíam especialização, sendo duas em psicopedagogia e uma em educação infantil. Em relação à atuação na EI, todas as professoras ressaltaram que optaram pela docência nessa etapa da Educação Básica e demonstraram satisfação no que se refere a lecionar nas turmas de EI. Sobre o ingresso na EI e o interesse pela área, destacamos os relatos das professoras:

*Sim, eu quando estava no curso, nesse período eu me interessei em praticar o que eu estava aprendendo, então eu por conta própria, antes mesmo de ter o estágio do curso eu procurei trabalhar, procurei estágio mesmo pra atuar em sala de aula, então antes de conseguir um estágio que era difícil no início, eu consegui através de um projeto na PROEX que era da UNEB mesmo, extensão na UNEB pra trabalhar justamente nesse CMEI que eu atuo até hoje. (Joana, 23-07-2021)*

*Eu trabalhava na escola particular. Então a professora da alfabetização foi pra outra escola, aí a diretora disse assim é Layza, então você vai para alfabetização. Ela me escolheu. Eu disse tá bom, eu vou. Nunca passei por lá, é uma nova experiência eu vou. Chegando na Educação infantil, que era alfabetização, não era primeiro ano ainda, eu amei e daí em diante eu sou Educação infantil. Amo trabalhar com os meus pequenos. (Layza, 06-09-2021)*

*Então. É, na época da faculdade né? Eu fiz estágio pela Prefeitura, é passei um curto período também lá é, eu acho que foi um ano, foi um ano, um ano que eu passei de, na Educação Infantil e aí esse foi meu ingresso na Educação infantil, depois eu só vim voltar a trabalhar agora na Prefeitura de Salvador. (Juliane, 09-09-2021)*

*Primeira vez que eu entrei na Educação infantil foi na escola particular logo, eu ainda tava finalizando até a faculdade. Trabalhei com um grupo 2, me apaixonei, assim sofri um pouquinho, porque era um pouco inexperiente e não sabia lidar direito, não era nem com as crianças, era mais com os pais né? Porque assim escola particular e aí se o menino caía, é ou um mordida que era fase mesmo né? Da questão da mordida, aí vinham com determinada grosseria, chorei muito. Mas aí foi uma aprendizagem também né? Que aí eu fui aprendendo, poxa eu tenho também que me impor, me impor não, mas colocar né? [...] Aí pronto daí pra frente é em escola particular eu sempre trabalhei com educação infantil, aí fui mudando a questão só dos grupos, peguei grupo 3, grupo 4, cheguei a pegar o 5, quando eu entrei na prefeitura eu não peguei logo Educação infantil. Eu fiquei até triste, porque logo surgiu o, a vaga pra Educação, tinha no caso a vaga e ela me colocou no CEB 2 eu acho. Mas enfim aí com o tempo eu fui, fui pedindo e consegui. (Marjorie, 20-10-2021)*

A experiência da professora Lavínia tem semelhança com a da professora Marjorie, pois seu ingresso na EI aconteceu em uma escola particular, entretanto, quando foi assumir a docência na rede municipal, não pôde logo ir lecionar na Educação Infantil, pois a escola só atendia ao Fundamental, contudo, depois a escola passou a contar com turmas de grupo 4 e 5. A professora relata:

*Então aí começaram com essa proposta de colocar, de incluir a Educação infantil só no caso é 4 e 5 anos e aí os professores não tiveram interesse, eu falei não agora é minha vez, sabe assim, minha oportunidade de voltar pra onde eu gosto mesmo e tal e aí foi isso e depois de lá pra cá né? (professora Lavinia, 20-07-2021)*

Sobre o tempo de serviço na instituição atual, as professoras informaram que possuem de menos de 1 ano a 17 anos. A maioria das professoras possui apenas uma criança com TEA incluída na turma em que leciona, sendo que apenas a professora Layza possui três crianças.

Da pesquisa participaram também três coordenadores pedagógicos, sendo um do sexo masculino e dois do feminino, cujas idades variavam de 39 a 40 anos, conforme Quadro 4. No que diz respeito à formação, todos os três entrevistados eram graduados em Pedagogia e possuíam, pelo menos, um curso de Pós - Graduação lato sensu - especialização na área de educação. Os coordenadores Erick e Thayane possuíam ainda mestrado, sendo que a Thayane estava cursando o doutorado também em educação e disse que possuía especialização em Educação Especial e Inclusão e em Letras/Libras. Já a professora Raiana estava cursando uma especialização em Educação Especial. Em relação ao tempo de serviço na instituição atual, os coordenadores informaram trabalhar na instituição no período que varia de 2 a 8 anos, de acordo com o Quadro 4.

**Quadro 4** - Caracterização dos coordenadores pedagógicos.

Participantes	Idade	Formação	Tempo na Instituição atual
Raiana	40 anos	Pedagogia com habilitação em gestão e coordenação pedagógica. Especialização em psicopedagogia.	4 anos
Thayane	40 anos	Pedagogia. Especialização em Educação Especial e Inclusão; Especialização em Educação, pobreza e desigualdade social; Gestão pública e políticas públicas; Especialização em Letras/Libras; Mestrado em Educação e está cursando o Doutorado em Educação também na UFBA.	8 anos
Erick	39 anos	Pedagogia. Especialização em Gestão educacional, Coordenação pedagógica, Filosofia contemporânea. Cursando uma pós em Metodologia do ensino fundamental e médio e tem mestrado pela UNEB em Políticas educacionais.	2 anos

Sobre as principais atribuições como coordenador pedagógico, os participantes destacaram o suporte à ação docente e articulação com os professores, famílias e a gestão, conforme relatos a seguir:

*Então, no CMEI a nossa atividade está no acompanhamento e monitoramento da ação docente né e nessa articulação entre é, os grupos da educação infantil. Então, a gente tem um trabalho com base no que a prefeitura chama de OTP que é a otimização do tempo pedagógico que a gente chamava de AC. Algumas redes ainda chamam de AC e é a carga horária, lugar ali de que contingencia um tempo de organização da ação pedagógica e aí nosso trabalho é justamente fazer é o planejamento a partir deste tempo que é disponibilizado, que de alguma forma me angustia porque você conseguia no modelo passado ou em algumas redes fazer essa organização do tempo pedagógico de forma muito mais colaborativa né. Hoje em dia, é com essa questão de garantia de uma carga horária de planejamento em local de livre escolha ou em tempo livre do professor por que ela tem mais esse lugar do encontro coletivo né, então todos os AC'S, todas as OTPS passam a ser meio que personalizadas professor a professor. (Erick, 17-07-2021)*

*[...] Então na escola é desde o início a minha proposta como coordenadora e a proposta que a rede tem documentalmente é que a coordenação funcione como articulador né? Entre gestão e corpo pedagógico, entre as famílias organizando, articulando o processo pedagógico como um todo, então eu acompanho os professores no planejamento, nas pesquisas, na implementação das atividades é, discuto com as famílias também, articulo as reuniões dos professores com as famílias também, é as demandas pedagógicas pra gestão, faço essa articulação, assim como as demandas da gestão. E na medida do possível, a, a ideia é que a coordenação atue como articuladora da implementação da política educacional do município. Na escola nós fazemos várias recontextualizações dessa política. Porque nós entendemos que muita coisa que não se efetiva na escola, não cabe na escola ou que fere os princípios de liberdade, de autonomia da escola, então a gente faz recontextualizações, mas então eu*

*atuo nessa articulação sempre em contato com os professores, consultando, articulando, orientando, ouvindo também pra pensar esses encaminhamentos da escola. (Thayane, 08-07-2021)*

*Eu busco assim, como ação efetiva, a gente tem os AC's. Eu faço os AC's semanais, tem a reunião de gestão que a gente tem esse momento pra alinhar o pedagógico junto a gestão da escola. Faço os AC's semanais com as primeiras regentes e segundas regentes, em algum momento, a gente sempre tenta estruturar um tempo para que elas estejam juntas, que essas são as maiores dificuldades e aí eu busco fazer esse trabalho de parceria né? Pra que a gente possa tá o tempo todo em, em ação conjunta. Então, a gente sempre busca a partir do nosso projeto, a gente tem um projeto que organiza por, por etapas né? Agora a gente é resolveu, a gente precisou reestruturar aí a gente fez uma reestrutura por semestre pra que a gente pudesse trabalhar com o projeto e é esse movimento mesmo, eu sou muito da prática de tá junto com as meninas, tá vivenciando a sala, de buscar esse, esse trabalho muito no miudinho, muito perto delas, muito de tá perto, de tá, muito próximo. É a questão de formação é que é um entrave né? Pra gente da coordenação, porque a gente não tem, é difícil pra gente conseguir conciliar esse tempo, mas eu tento fazer essas vivências de sala, tudo isso antes da pandemia né? Que agora, eu não sei como é que vai ser ainda estou me reestruturando. Pronto. Então, é esse processo, então é, é desenvolvo também esses AC's com elas, a gente planeja e eu busco dá essa atenção o máximo que eu posso até porque são onze turmas e é bem complicado, agora essas turmas estão divididas por conta do revezamento, está de manhã e a tarde. Dividiu a turma em dois grupos, é e é isso é vivência de sala que eu tento fazer também, na loucura do dia a dia, mas são essas a, essa formação que eu entendo como coordenação. O AEE, a gente tem uma relação bacana também, mas a gente tem muita dificuldade com tempo. (Raiana, 01-09-2021)*

Podemos verificar nos trechos onde os coordenadores relatam as atribuições, a atuação deles na organização e participação nos horários reservados ao professor para o planejamento e organização das atividades pedagógicas. Ressaltamos que o coordenador é um profissional que pode contribuir para a articulação entre a EI e o atendimento educacional especializado, na medida em que favoreça os momentos de articulação no planejamento, na atuação compartilhada e na formação continuada entre os professores de AEE e de EI e também na articulação com as famílias das crianças PAEE. Contudo, destacamos, também, a necessidade de formação continuada para esses profissionais no que se refere a temas referentes à educação inclusiva e de suporte ao trabalho desses profissionais.

Ainda em relação aos participantes da pesquisa, o Quadro 5 apresenta a caracterização dos gestores de três instituições, sendo um do sexo masculino e duas do sexo feminino. Os diretores possuem idade que varia de 45 a 51 anos, todos são graduados em Pedagogia e possuem especialização em educação. O tempo de serviço na instituição varia de 3 a 14 anos.

**Quadro 5** - Caracterização dos diretores

Participantes	Idade	Formação	Tempo na Instituição atual
Lais	50 anos	Pedagogia. Especialização em Gestão e desenvolvimento de seres humanos; Especialização em Coordenação pedagógica; Especialização em Gestão de escolas de tempo integral e está cursando uma especialização em Gestão pública.	14 anos
Graziele	45 anos	Magistério, Pedagogia e especialização.	14 anos
Icaro	51 anos	Pedagogia com pós-graduação em Pesquisa e extensão da pesquisa.	3 anos

Os participantes relataram que, como diretores escolares, desenvolvem as seguintes atividades:

*Gerenciamento administrativo e pedagógico. (Icaro, 19-07-2021)*

*Na verdade é o mais amplo possível né? Se eu for descrever aqui inclusive a gente recebeu nessa pandemia junto com o contínuo, as primeiras páginas constam da, das atribuições dos gestores que são muitas se eu não me engano tem quase 40 atribuições né? De maneira assim genérica né? Pela né? Por exemplo, perspectiva, cuidar da perspectiva financeira, mas tem os desdobramentos disso [...] Por exemplo, o pedagógico né? A diretoria pedagógica também tem uma parte dessa perspectiva que a responsabilidade é dela né? O próprio setor financeiro tem lá as atribuições que são específicas, claro que se tratando de uma questão financeira ele fica com maior bojo né da questão, mas enfim e na escola como diretora eu sou responsável né? Eu sou chamada a responder pela dimensão administrativa, pedagógica e também financeira. Eu como gestora, eu não sou a coordenadora do conselho e nem a tesoureira, eu não assino, por exemplo, né? As despesas, os assuntos relativos à prestação de contas, mas eu sou membro nato do conselho né? De gestão pedagógica que é Thayane, mas quem responde de fato sobre a dimensão pedagógica não é Thayane, sou eu. Né? Eu que vou responder. Sobre os resultados da escola né? Sobre o IDEB não é Thayane que vai ser chamada, vai ser, eu que vou ser chamada pra responder e a questão administrativa né? Que é um outro universo. Universo grande, porque tem a questão dos servidores, tem a questão dos terceiros, tem a questão dos prestadores de serviços, dos terceiros que trabalham na escola e daqueles que vem, aí tem a questão do recurso material, recurso pessoal né? Da gestão de pessoas, enfim das necessidades de materiais e objetos da escola, objeto pedagógico né? Material pedagógico, material administrativo, enfim, então é muita coisa. (Lais, 17-07-2021)*

*Bom. As atividades são, engloba todos. E a gente tem uma, a questão administrativa da escola, a questão financeira, a questão pedagógica, então engloba todas as áreas. Não tem área específica, é eu tenho mais duas gestoras, tenho a coordenadora, mas enquanto chefe imediata. [...] E a gente tá nessa gestão, é então somos é uma equipe, a gente pensa e preza pela questão do cuidado da criança também. (Graziele, 01-09-2021)*

Os gestores destacaram, de uma forma geral, que eles são responsáveis pelo gerenciamento, acompanhamento dos aspectos financeiros, pedagógicos e administrativos da escola. Mesmo assim, possuindo uma gestão compartilhada com os vice-diretores, são os gestores que respondem pela escola junto à secretaria de

educação. Verificamos durante a realização das entrevistas que os gestores possuem uma atuação importante no que se refere à inclusão de criança com TEA, pois são responsáveis, também, pela interlocução com os familiares das crianças atendidas, por caso necessário, providenciar as auxiliares de desenvolvimento – ADI para o suporte às crianças e por, em alguns momentos, mediar o contato ou encaminhamento com/para as instituições especializadas no atendimento das crianças com PAEE, adquirir recursos humanos e materiais que facilitem a inclusão, dentre outras coisas.

Observamos, também, conforme pesquisas realizadas por Carneiro (2007), Ropoli (2010) e Miranda (2015) que o gestor tem um papel privilegiado no sentido de favorecer a articulação entre os professores de AEE e EI, na medida em que pode organizar os horários e espaços que favoreçam essa articulação. Contudo, conforme destacamos na análise das informações produzidas, esse profissional precisa de formação continuada na área de inclusão educacional para que sua atuação fortaleça a inclusão nas escolas onde atuam.

## 5.2 INSTITUIÇÕES ONDE OS PROFISSIONAIS DA PESQUISA TRABALHAVAM

Nesta subseção, trataremos de forma sucinta sobre as escolas onde os profissionais que participaram da pesquisa trabalham. Cabe destacar que as informações foram retiradas do site da SMED e/ou dos relatos dos participantes da pesquisa e que os nomes fictícios para cada instituição foram dados pela pesquisadora, considerando uma característica atribuída aos profissionais da instituição.

### Escola A – Criatividade

A professora de AEE Fabiola, a professora de EI Layza, a coordenadora Raiana e a diretora Grazielle trabalhavam na Escola Municipal Criatividade que fica localizada no subúrbio de Salvador-Bahia. A escola atende crianças dos dois aos 5 anos, possui um amplo espaço físico, tem uma sala de AEE que atende crianças da escola e estudantes de instituições próximas.

A Escola Criatividade dispõe de uma sala de direção, sala de professores, refeitório, sala de leitura, parque, biblioteca, sala de leitura, parque infantil, banheiro para os funcionários e banheiros para a educação infantil. A escola conta com 1



diretor e 2 vice-diretores, 1 coordenadora pedagógica e 17 professores. Conforme entrevistas com os professores, a coordenadora e a diretora, verificamos que a escola tem uma longa experiência com a inclusão de crianças com deficiência. A escola era uma creche e agora funciona em tempo parcial.

#### Escola B – Resistência

A professora de AEE Giovana, as professoras de EI Lavinia e Joana, a coordenadora Thayane e a diretora Lais estavam lotadas na escola Resistência. A escola também ficava localizada no subúrbio de Salvador-Bahia e atendia somente à Educação Infantil, após a entrega do novo prédio em 2020, passou a atender também ao Ensino Fundamental (até o 4º ano). A instituição conta com 1 diretor, 2 vice-diretores, 1 coordenadora pedagógica e 43 professores.

Em relação à infraestrutura, a Escola Resistência tem um Pátio coberto e um descoberto, refeitório, sala da diretoria, sala de professor, sala de recursos multifuncionais, banheiro, cozinha, despensa, sala de multiuso (música/dança e artes), banheiro para funcionários, área verde, vestiário com chuveiro, banheiro para educação infantil e sala de secretaria.

#### Escola C - Otimismo

A professora do AEE, Gabriele, e a professora da EI, Marjorie, faziam parte do quadro funcional da Escola Otimismo. Não conseguimos realizar as entrevistas com a coordenadora e a diretora da escola. A escola atende à Educação Infantil (grupo 4 e 5) e o Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). A escola conta com 1 diretora, 2 vice-diretoras, 1 coordenadora e 41 professores e fica localizada na periferia de Salvador.

Em relação à estrutura, a Escola Otimismo possui pátio coberto, pátio descoberto, refeitório, sala da diretoria, sala de leitura, sala de professor, sala de recursos multifuncionais, banheiro, cozinha, despensa, banheiro funcionários, banheiro ou vestiário com chuveiro, banheiro para educação infantil e sala de secretaria.

## Escola D – Perseverança

A professora de EI, Juliane, o coordenador Erick e o diretor Icaro trabalham na Escola Perseverança. A professora de AEE, Ana Carolina, atende crianças da escola Perseverança, mas, na ocasião da entrevista, estava lotada em outra escola que ficava localizada no mesmo bairro e pertence à rede municipal de educação. Inicialmente, fomos informadas de que a sala de recurso multifuncional funcionava na Escola Perseverança. Depois, em contato com os participantes da pesquisa, tivemos a informação de que a escola funcionava na Escola Comunitária e que a mudança foi realizada em razão da localização, pois ficava em um local central para atender também estudantes PAEE de outras escolas do bairro.

A escola fica localizada em um bairro da periferia de Salvador, atende crianças de dois a cinco anos e conta com sala de direção, secretaria, 10 salas de aula, refeitório, pátio coberto e pátio descoberto, banheiro para a Educação Infantil e para os funcionários.

### 5.3 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES GERADAS

Para proceder à análise das informações geradas, utilizamos a análise de conteúdo, que é uma forma típica para estudar e analisar o material qualitativo para compreender os aspectos relevantes sobre o que foi dito. Cabe ressaltar que a análise de conteúdo é definida por Bardin (2011, p. 48) como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Conforme Bardin (2011), Mendes (2013) e Franco (2018) a análise de conteúdo se organiza em três etapas: 1) a pré-análise – que é a etapa da organização dos documentos que irão fazer parte da pesquisa; 2) a exploração do material – que é a codificação e análise do material que foi organizado anteriormente; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na fase de pré-análise da nossa pesquisa, fizemos a “leitura flutuante” das transcrições de quinze entrevistas que foram realizadas com os profissionais de educação. Nessa tarefa, realizamos um contato com os documentos, no nosso caso

com as transcrições das entrevistas, com o propósito de tal como ressalta Franco, (2018, p. 54) nos deixar “[...] invadir por impressões, representações, emoções, conhecimento e expectativas”. Com essa finalidade, fizemos várias leituras do material organizado, primeiro uma leitura, mais geral, depois, retornamos aos objetivos e questões de pesquisa para a realização de apreciações mais objetivas.

Na segunda etapa, que consiste na exploração do material, com base nos objetivos específicos definidos na nossa tese, sistematizamos os dados coletados em categorias e subcategorias, que serão apresentadas no capítulo 6 onde discutiremos os resultados da nossa pesquisa.

Na terceira etapa de tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, conforme orientação de Bardin (2011), os dados foram tratados com intuito de torná-los significativos. Nessa direção, fizemos uso de quadros, apresentamos trechos das falas dos participantes e procedemos à interpretação e análise e inferência, tendo sempre, como parâmetro, a questão e o objetivo da nossa pesquisa e a revisão bibliográfica que foi realizada no decorrer da construção da nossa tese.

## 6 A ARTICULAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ENTRAVES E POSSIBILIDADES

O presente capítulo tem como objetivo apresentar e discutir a percepção dos diretores, coordenadores, professoras de AEE e de Educação Infantil sobre como ocorre a articulação entre o AEE e a EI na inclusão de crianças com TEA. A análise dos dados ocorreu, conforme já informado anteriormente, com base nas informações obtidas por meio das entrevistas realizadas com os profissionais de educação de quatro escolas municipais localizadas no município de Salvador-Bahia.

Para tanto, fizemos uso da análise de conteúdo, mediante a organização de categorias, que estão apresentadas como resultados da pesquisa. A análise a seguir se baseia nas seguintes categorias: 1) Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil para crianças com TEA. 2) Entraves para articulação entre o AEE e a Educação Infantil. 3) Proposições para favorecer a articulação entre Atendimento Educacional Especializado e a Educação Infantil. 4) O Atendimento Educacional Especializado e a inclusão de crianças com TEA durante a pandemia.

### 6.1 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS COM TEA

Apresentamos, conforme o Quadro 6, as atividades que são realizadas no AEE na Educação Infantil para crianças com TEA, mencionadas nas entrevistas.

**Quadro 6** - Dados da categoria “Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil para crianças com TEA”

Especificidades/professoras	Fabiola	Giovana	Ana Carolina	Gabriele
Elaboração do estudo de caso	X	X	X	
Elaboração do plano de atendimento	X	X	X	X
Orientação a ADI	X	X		
Orientação a família	X	X	X	X
Orientação aos professores	X	X	X	X
Planejamento com os professores de crianças com TEA	X			
Observação/atuação na sala de aula	X	X	X	X
Reunião/conversas com gestores e coordenadores	X	X	X	X
Construção adaptação de recursos e materiais.	X	X	X	x
Interlocução com profissionais de outras instituições onde as crianças são atendidas.		X		x
Formação continuada	X	X		

Podemos observar, conforme os relatos das professoras, sistematizados no Quadro 6, que o AEE consiste em uma variedade de atividades que precisam ser desenvolvidas pelo professor de AEE. Atividades que não se restringem apenas ao contato direto com as crianças, mas perpassam pelo atendimento à família, orientação aos auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI) e aos professores, conversas e reuniões com os coordenadores e gestores, elaboração do estudo de caso e do plano de atendimento, elaboração/construção de materiais adaptados e interlocução com profissionais de outras instituições onde as crianças com TEA são atendidas.

No que diz respeito aos relatos das professoras, verificamos ainda que tais ações realizadas condizem com os as orientações propostas nos documentos oficiais que tratam sobre o AEE, principalmente, a Nota Técnica nº 02, de 4 de agosto de 2015: *Orientações para organização e oferta do atendimento educacional especializado na educação infantil* (BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2015) que apresenta a concepção de que o AEE não pode se limitar à sala de recurso, mas que deve ser um instrumento de remoção das barreiras que impedem a plena participação das crianças nas atividades desenvolvidas nas instituições de EI. Conforme Nota Técnica citada, o professor do AEE na Educação Infantil deve atuar da seguinte forma:

A partir do estudo de caso, o professor do AEE elabora o plano de atendimento educacional especializado que define o tipo de atendimento à criança; identifica os recursos de acessibilidade necessários; produz e adequa materiais e brinquedos; seleciona os recursos de Tecnologia Assistiva a serem utilizados; acompanha o uso dos recursos no cotidiano da educação infantil, verificando sua funcionalidade e aplicabilidade; analisa o mobiliário; orienta professores e as famílias quanto aos recursos de acessibilidade a serem utilizados eo tipo de atendimento destinado à criança. O professor do AEE, também se articula com as demais áreas de políticas setoriais, visando ao fortalecimento de uma rede intersetorial de apoio ao desenvolvimento integral da criança.

O atendimento às crianças com deficiência é feito no contexto da instituição educacional, que requer a atuação do professor do AEE nos diferentes ambientes, tais como: berçário, solário, parquinho, sala de recreação, refeitório, entre outros, onde as atividades comuns a todas as crianças são adequadas às suas necessidades específicas. (BRASIL Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2015, p. 5)

A discussão a respeito da ampliação da área de atuação do AEE também aparece nas pesquisas realizadas sobre o AEE na EI, como os trabalhos de Cotonhoto (2014), Conde (2015), Rodrigues (2015), dentre outros. Contudo, é

preciso atentar para que a quantidade de demandas impostas ao professor do AEE não ocasione uma sobrecarga e afete diretamente a qualidade do serviço realizado.

Vaz e Garcia (2016) também realizam uma discussão sobre as mudanças propostas em relação à atuação do professor de Educação Especial que passa a atuar na sala de recursos multifuncionais e tem como função adaptar os alunos com deficiência a inclusão. Na perspectiva das autoras citadas, essa atuação contribui com o projeto de escola pública como espaço assistencialista e compromete o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, ou seja, compromete a função principal da escola que é a transmissão sistematizada do saber socialmente acumulado.

A questão da sobrecarga de trabalho dos professores do AEE é importante e merece atenção por parte dos órgãos públicos, como as Secretarias de Educação e também por parte dos chefes imediatos como os gestores. A investigação realizada por Silva e outros autores (2020) sobre o trabalho docente no atendimento educacional especializado destacou o excesso de trabalho dos professores de AEE e as dificuldades enfrentadas por eles que, muitas vezes, precisavam utilizar o seu tempo não remunerado para realizar as atividades inerentes à sua função de professor de AEE.

Ainda em relação à atuação dos professores de AEE, as professoras Ana Carolina e Fabiola abordam em suas falas a elaboração do estudo de caso das crianças que serão atendidas como forma de obter informações para subsidiar o trabalho que será realizado. Sobre a elaboração do estudo de caso e o processo para identificação das necessidades específicas apresentadas pelas crianças, as professoras destacaram:

*[...] Então eu começo da entrevista com o professor, com os pais, observação em sala de aula, no próprio espaço, né? Aí eu vou pra sala de aula né? Como educação infantil fica lá de 8 às 17, eu fico lá naquele período de tempo o dia inteiro pra perceber esse estudante em todos os espaços. Aí eu levo ele, depois que eu faço toda essa investigação, diálogo com o professor, o que ele já observou desse aluno, aí eu parto para fazer o estudo de caso, né? Eu vou ver o que é que o aluno sabe, o que é que ele não sabe, o que é que ele precisa saber. A partir dali, quais são as limitações dele, aí vejo todos aqueles aspectos que eu já falei, eu disse olhe a dificuldade dele aqui é motora, então vou me concentrar em fazer um plano pra que isso não seja barreira, pra ele lá na sala de aula comum. Então se a dificuldade dele é, ele não consegue pegar no lápis então eu vou fazer com que ele consiga pegar em um lápis. Aí eu vou trabalhar um pouco essa questão motora que não foi desenvolvido. A psicomotricidade ela precisa ser desenvolvida no tempo. (Fabiola, 26-08-2021)*

*Então primeiro a gente tem que fazer esse amparo pra escola e também ao professor, a família e fazer a investigação do aluno né, o estudo de caso pra fazer é, adaptar as atividades de acordo com a necessidade, identificar a potencialidade, a necessidade do aluno e elaborar*

*um plano individual para que a gente possa contribuir com a inclusão do aluno, da melhor forma possível, que ele possa desenvolver suas habilidades e participar das atividades com os demais alunos. (Ana Carolina, 05-07-2021)*

Destacamos que a elaboração do estudo de caso, por parte do professor do AEE, está em consonância com a orientação da Nota técnica (BRASIL, 2015b, p. 4-5) quando determina que “Cabe ao professor do AEE identificar necessidades e habilidades de cada criança por meio de um estudo de caso, a partir do qual são propostas formas de eliminação das barreiras existentes no ambiente”. Contudo, ressaltamos em relação à fala da professora Fabiola sobre a importância de trabalhar a coordenação motora e que a psicomotricidade precisa ser desenvolvida no tempo que é necessário desconstruir a perspectiva do modelo médico, já discutido nesta tese, pois, no paradigma inclusivo, a prioridade deve ser investir em recursos que eliminem as barreiras e promovam a acessibilidade dos estudantes PAEE.

Ressaltamos a importância do estudo de caso, das estruturas socioparentais e do compartilhamento das informações à família, com os professores das turmas de EI e com os coordenadores e gestores, principalmente nos espaços coletivos de planejamento e formação continuada que acontecem nas escolas. Acreditamos que as pessoas envolvidas na inclusão das crianças com TEA também podem apresentar contribuições para o trabalho do AEE e que o estudo de caso pode, também, fornecer subsídios para o trabalho desenvolvido nos ambientes coletivos onde a criança está incluída.

A relação dos professores de AEE com os coordenadores e gestores, mencionada, no Quadro 6, também é um aspecto que merece destaque. As professoras Giovana e Gabriele trazem, em seus relatos, a articulação com a coordenação e a gestão como uma das atividades que devem ser realizadas pelos professores do AEE. Esse destaque é necessário, pois sempre é importante reafirmar que as crianças, público alvo da educação especial, são estudantes da escola e precisam ser acolhidas por todos os setores. Dessa forma, é necessário que tanto a gestão como a coordenação, bem como outros profissionais da escola estejam juntos, oferecendo suporte aos professores do AEE e da turma e realizando os encaminhamentos necessários para que a inclusão aconteça com êxito. Nesse sentido, Ropoli (2010, p. 19) argumenta que

As funções do professor de Educação Especial são abertas à articulação com as atividades desenvolvidas por professores, coordenadores pedagógicos, supervisores e gestores das escolas comuns, tendo em vista o benefício dos alunos e a melhoria da qualidade de ensino.

A professora Giovana aborda uma questão de fundamental importância no nosso trabalho que se refere ao fato de que o AEE é um atendimento pedagógico. Entretanto, não se trata de um reforço escolar para os estudantes com deficiência. Conforme a professora,

*A gente tem esse, o trabalho nesse sentido de dá aquele suporte pedagógico, a gente não pode deixar de dizer que é pedagógico aos professores de sala né, pois professor de TEA não, de AEE não é professor de reforço, nós não atuamos com conteúdo pedagógico de sala, isso é atribuição do professor de sala [...]*

Essa afirmação por parte da professora é extremamente importante, pois, embora os documentos oficiais como a *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva* (BRASIL. Secretaria de Educação Especial, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL. Lei nº 13.146, 2015), o Decreto 7.611 (BRASIL, 2011) e a pesquisas e textos sobre o AEE, aqui destacamos a de Baptista (2011), Mendes e Malheiro (2012), Baptista, Silva e Correia (2015), Miranda (2015), e Conde (2015), dentre outras, tragam a concepção e afirmem que AEE é um atendimento pedagógico que precisa estar institucionalizado no PPP e ocorrer em articulação com as atividades realizadas na sala de aula. Contudo, é possível verificar que, em alguns espaços, tal como ressaltam as pesquisas realizadas por Michels (2005), Pereira (2011), Cotonhoto (2014) e Amorim (2015), ocorre uma ação isolada do profissional do AEE e, baseada no modelo médico que visa à correção do “defeito” ou de reforço de conteúdos que devem ser trabalhados na sala de aula. Nesse sentido, reforçamos que a função do AEE é a de remover barreiras que impeçam a participação dos estudantes com deficiência e, para exercer tal função, precisa de uma articulação com os professores da sala de aula, bem como os demais membros da comunidade escolar.

A professora Giovana apresenta ainda em sua fala a importância de que o professor da EI tenha consciência de que o professor do AEE também precisará desenvolver sua atuação na turma onde a criança está incluída. Sendo essa atuação no espaço onde a criança está incluída, ainda mais necessária quando se trata da criança com TEA.



*[...] o professor de sala também tem que saber, tem momentos que o professor de AEE vai precisar sim está na sala de aula é observando como está essa criança com TEA na hora que o professor tá fazendo a mediação de uma atividade, como é que ela se comporta participando da atividade até pra ela dá um suporte ao professor né, então o professor não só de criança com TEA, essa é uma ação, uma atribuição, um trabalho do professor que ele pode fazer com qualquer aluno, só que a criança com TEA muitas vezes precisa de atendimento na própria sala que ele está, essa questão mesmo da rotina, do entrar e sair da sala, de comportamento né, comportamental muitas vezes precisa que o professor de AEE faça o atendimento da criança naquele ambiente em que ela está e não na sala de recursos, então o horário é bem, é bem organizado dessa forma, vai depender muito da criança, é uma vez o atendimento em sala do AEE, outra vez em sala, então o que acontece é em sala não vou atender a criança em turno oposto como a lei coloca né, porque eu preciso tá naquele momento na sala de aula com ele, eu observando pra orientar ou até pra que a professora é como se a gente fosse na prática mostrando também ao professor, como agir com aquela criança, pra o ADI como agir com aquela criança, orientando também as crianças de sala [...]. (Giovana, 14-07-2021)*

Essa atuação do professor do AEE é muito importante não só para orientar o professor da Educação Infantil, mas para que o professor possa visualizar também a mediação que o professor especializado realiza com a criança com TEA. Na perspectiva do ensino colaborativo, essa atuação articulada deveria ser priorizada. Assim, faz-se necessário que as instituições escolares e as Secretarias institucionalizem essa forma de atendimento. Para isso, no entanto, existe a necessidade da contratação de mais profissionais especializados e a designação de horários específicos na carga horária do professor do AEE para atuação colaborativa na sala de aula. Essas medidas são necessárias, tendo em vista a afirmação de Vilaronga e Mendes (2014, p. 141) de que

Em contraponto, na política atual, os professores de educação especial possuem uma demanda excessiva de atendimento individual nas salas de recursos multifuncionais, não existindo tempo para a formação específica do profissional durante a carga horária de trabalho e para a atuação em colaboração com o professor da sala comum.

Outro aspecto também mencionado pela professora Giovana, como uma especificidade do AEE na EI, é o caráter lúdico do atendimento. A professora menciona a necessidade de trabalhar com jogos, materiais concretos e que gosta de trabalhar em parceria com o professor de Educação Física. Conforme relato da professora,

*O que é bom colocar também é que, o atendimento das crianças especiais em geral na educação infantil ele é um pouco diferenciado da criança do ensino fundamental, é uma coisa mais lúdica, ou seja, a gente tá sempre buscando através do lúdico, trazer e desenvolver essas atividades com a criança, se tivesse no presencial a gente ia ter muito material concreto, jogos, atividades mesmo pra desenvolver com essa criança, é eu gosto muito de*

*quando a criança é pequenininha fazer uma parceria com o professor de educação física quando tem né? (Giovana, 14-07-2021)*

A professora Fabiola mencionou também que o trabalho na Educação Infantil envolve a ludicidade, quando explica porque utilizou, como estratégia para o atendimento do AEE, as vídeo chamadas e não o envio de bloco de atividades.

*Não pode botar blocos pra cada tem que ser, a gente trabalha de forma concreta mesmo, é de forma lúdica né? Com a ludicidade mesmo, então como eu poderia mandar blocos pra eles fazerem lá? Não tem como.*

É importante o reconhecimento do lúdico no AEE desenvolvido na EI e do rompimento com atividades repetitivas e artificiais que tenham como objetivo corrigir uma dificuldade que a criança possui ou compensar as faltas. Com base na teoria histórico-cultural (VIGOTSKY, 2021a; 2021b), reafirmamos que o papel da educação deve ser introduzir a criança na vida social e criar possibilidades para sua interação e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, é necessário atentar, tal como propõe Cotonhoto (2014), para que a utilização de atividades ou recursos lúdicos não seja artifício para a introdução de atividades que desconsiderem as necessidades apresentadas pelas crianças. Nessa direção, é importante pontuar ainda que tanto a Nota Técnica (BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2015) como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil), 2009) destacam que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular desenvolvida na Educação Infantil precisam ter, como eixos norteadores, as interações e as brincadeiras. Destacamos, ainda, a orientação do *Referencial curricular municipal para educação infantil de salvador* (SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação, 2015) de que

[...] as instituições de Educação Infantil devem se constituir em ambientes de aprendizagem lúdicos e prazerosos onde as crianças, mediadas por uma diversidade de aparatos culturais, incluindo os digitais, possam satisfazer suas curiosidades e ao mesmo tempo se mobilizarem para novas descobertas.

Assim, as práticas pedagógicas do AEE desenvolvidas na EI precisam privilegiar as brincadeiras e demais atividades e recursos lúdicos.

## 6.2 ENTRAVES PARA ARTICULAÇÃO ENTRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

A finalidade da análise desta categoria: entraves para a articulação entre o atendimento educacional especializado e a Educação Infantil é apresentar as dificuldades encontradas ou percebidas pelos profissionais entrevistados para efetivar a articulação entre o AEE e a EI na inclusão de crianças com TEA. Apresentamos, no Quadro 7, a percepção desses profissionais no que se refere aos entraves para a articulação.

**Quadro 7** - Dados da categoria “Entraves para articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e a Educação Infantil”

PARTICIPANTE	DIFICULDADE
Professora Giovana	<i>E assim é essa troca né, às vezes o professor vem, busca, coloca é nós iniciamos o processo do professor fazer a atividade e tá recebendo material, o planejamento dele, orientando como adaptar pra aquela criança especial também pudesse participar, agora não vou dizer que é fácil não porque como eu disse a você a quantidade de alunos é grande, são muitos professores na CMEI porque nós temos 24 salas é são mais de 30 professores eu ainda atendo outras, em outras escolas então é muito complicado essa articulação, mas é assim por meio de WhatsApp, é ligação, é e-mail, as vezes uma ligação, oh como a gente pode fazer isso, olhe fulaninha... E também por isso que eu digo, a coordenação tem, ajuda muito, porque como é a coordenadora está em contato com os professores dessas crianças aí fica mais fácil né. Porque às vezes o professor pode ter tempo, mas sou eu que não vou poder ir naquele momento então é complicado, mas é por meio eletrônico [...].</i>
Graziele	<i>É. Na verdade, a gente fez muita formação, ele tem muita dificuldade, o professor da escola regular, tem interesse, tem interesse, tem esforço, é tem uma percepção grande porque, a escola recebe muita criança com deficiência, isso não é novidade né? A questão aí, é o tempo de planejamento que as vezes a gente não consegue ajustar né? Alinhar pra que o professor do AEE esteja com o professor da sala regular, que tem agora o P2, que é o professor da reserva para que haja esse alinhamento, agora há uma pré-disposição sempre de ambas às partes pra aprender, pra saber como adaptar as atividades, como inserir essa criança melhor em sala, né? Não fazer, não ser um faz de conta, né? Mas a gente sabe nem tudo a gente consegue, infelizmente [...].</i>
Raiana	<i>Tem esses horários, os dias dos AC's das meninas, que às vezes não bate com o que ela possa ter disponível na reserva interna dela, aí ela, eu estou no AC com as meninas, ela tá atendendo ou é um dia que é o, a interna do professor, é o externo dela, então é confuso, então a gente vai se ajustando aí, alinhando, entendeu?</i>
Professora Fabiola	<i>As escolas municipais, nós temos seis horas de planejamento, aí essas seis horas de planejamento presencial não pode ocorrer é, todo mundo no mesmo dia, aí acontece ah, o grupo 5, acontece na segunda, vamos supor o grupo 4 acontece na terça, o grupo 3 acontece na quarta, então eu não posso está ao mesmo tempo nos AC's, porque eu tenho os atendimentos.</i>
Professora Gabriele	<i>Porque eles não liberam o atendimento do aluno, eles não querem que o aluno fique sem atendimento pra poder a gente atender outras demandas das escolas, então a gente tem que fazer um jogo de cintura e encaixar nos nossos AC'S que são poucos e um encontro com esse professor que também não se encaixa no mesmo dia do AC que é o nosso. Então a dificuldade mais é essa, o tempo que a gente permanece em atendimento, o tempo que a gente precisa pra atender os professores, pra atender também a coordenação, fora que os professores da sala regular tem uma demanda muito alta.</i>

A falta de tempo ou condições para o planejamento coletivo foi um aspecto apontado por várias entrevistadas, conforme Quadro 7, como algo que dificultava a articulação entre os professores de AEE e da Educação Infantil. Constatamos, nas entrevistas, que os professores, gestores e os professores entrevistados percebiam a necessidade do planejamento, mas que as condições impossibilitavam que ele acontecesse de forma sistemática e institucionalizada. Vale ressaltar que pesquisas como as de Rodrigues e Cia (2013), Miranda (2015), Souza (2017), e Araruna (2018) também apontaram a inexistência de momentos sistemáticos de planejamento e a necessidade de garantias para que ele aconteça. Ressaltamos que uma educação de qualidade, que favoreça o desenvolvimento e a inclusão das crianças com TEA ou outras crianças PAEE, exige espaços e tempos para que o planejamento se efetive. As dificuldades em relação ao planejamento impedem que os professores planejem estratégias coletivas que beneficiem as crianças com TEA.

A professora Giovana sinaliza em sua fala, apresentada no Quadro 7, que a quantidade de atendimentos, tanto dos estudantes da escola onde está lotada como de outras do entorno que não possuem salas de recursos, exige muito dela e compromete o tempo que poderia ser utilizado para o planejamento com os professores. A questão do número excessivo de atendimento também foi apontada pelas professoras Ana Carolina, Gabriele e Fabiola. Mesmo com a demanda da escola, elas precisam atender às crianças e adolescentes de outras escolas que não dispõem de SRM e de professores de AEE. A investigação realizada por Sá (2018) também retratou a falta de condições para que o professor especializado atue de uma forma colaborativa, o que ocorria por conta das demandas relacionadas à necessidade de atender mais de uma escola, inclusive ter que atuar na EI e no Ensino Fundamental, como acontecia também com os profissionais de AEE que fizeram parte da nossa investigação.

Os relatos das professoras sobre a quantidade de estudantes PAEE em atendimento reforçam a necessidade de as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação contratar, via concurso público, professores especializados como forma de favorecer a inclusão de crianças PAEE nas escolas, desde a Educação Infantil. Com o aumento do número de estudantes PAEE frequentando as escolas regulares, o ideal seria que cada instituição tivesse, em seu quadro funcional, um professor do AEE para que desenvolvesse suas atividades em articulação com os professores das turmas que tivessem estudantes PAEE incluídos.

Os professores entrevistados dispõem de um tempo para planejamento que deve ser realizado no ambiente escolar e um tempo para ser realizado em local de livre escolha. Essa garantia de direito é de fundamental importância para os professores participarem de formações que contemplem suas necessidades e para a continuidade do planejamento que não for possível realizar na escola. Contudo, a organização dos horários para a garantia do direito conquistado do planejamento em local de livre escolha acaba dificultando o espaço para momentos de formação, estudo de caso e planejamento de ações que dependam da participação de todos os professores.

Dessa maneira, é necessária uma reflexão compartilhada na busca por estratégias da garantia de espaços coletivos para planejamento e formação que não prejudiquem os direitos conquistados pelos profissionais de educação. Cabe ressaltar a importância e urgência da definição de espaços coletivos para formação, planejamento, reflexão e compartilhamento de ideias, pois, conforme Capellini (2004), as dificuldades geradas pelas mudanças como a do trabalho pedagógico dentro de uma perspectiva inclusiva requer que as discussões e reflexões sejam realizadas por todos os profissionais envolvidos no contexto escolar.

A fala da professora Gabriele da não liberação do atendimento direto ao aluno para a realização de outras atividades inerentes ao AEE, mesmo com os documentos legais enfatizando o planejamento coletivo, o suporte a sala de aula e outras ações como eixos da articulação com o ensino comum, nos leva a refletir sobre a centralidade ainda ocupada pelo atendimento isolado na SRM. Nesse sentido, percebemos a urgência de superação dessa mentalidade de que o atendimento ou o AEE só acontece se o professor estiver diretamente com o aluno em um espaço específico, o que não é realidade, porque, principalmente na Educação Infantil, segundo Nota Técnica (BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2015), o professor precisa atuar nos espaços coletivos onde a criança está inserida em articulação com o professor da turma.

Reconhecemos que a perspectiva de atendimento direto ao estudante é necessária em alguns contextos, contudo é necessário questionar se a insistência

nesse tipo de atendimento “tamanho único”<sup>17</sup> não é um resquício do modelo médico, centrado nas dificuldades apresentadas pelos estudantes que, ao invés de viabilizar a inclusão do aluno, acaba comprometendo o tempo que o professor do AEE poderia utilizar para atuação nos espaços onde o aluno está incluído ou para o planejamento, estudo de caso e formação continuada com os demais profissionais da educação. A atuação colaborativa tem sido apontada em pesquisas como a de Capellini (2004), Vilaronga (2014) e Vilaronga e Mendes (2014) e Silva (2018), dentre outros autores, como mais promissoras para efetivação da inclusão escolar.

Reafirmamos, na presente tese, que, principalmente no que se refere à inclusão de crianças com TEA que necessitam de estímulos que favoreçam a interação e a comunicação, dentre outros aspectos, a importância de que a atuação do AEE aconteça nos espaços coletivos onde a criança está inserida e no suporte aos professores, como atuação no planejamento, nas discussões de estudo de caso, na formação continuada e nos demais contextos de reflexão sobre a prática. Endossamos a ideia defendida por Chiote (2019) da superação da compreensão do TEA na perspectiva da falta e a concentração de esforços para que a criança viva sua infância e que partilhe das experiências próprias da EI e que, no caso da criança com TEA, são essenciais para favorecer o desenvolvimento da linguagem e da interação no contexto real em que a criança está inserida. Assim, é necessário que os espaços coletivos para discussão, reflexão e formação não se centrem apenas nas dificuldades das crianças PAEE, ou sobre tópicos específicos da Educação Especial, mas também a necessidade de estudos sobre a abordagem histórico-cultural, defectologia e sobre a necessidade de investimentos nas intervenções e no planejamento de atividades que sejam realmente promotoras do desenvolvimento das crianças com TEA.

### **6.2.1 Dificuldades no que se refere à articulação para a elaboração PPP, do PDI e efetivação da formação continuada**

Defendemos nesta tese, com base em autores como Ropoli (2010) e Miranda (2015), dentre outros, que a articulação entre o AEE e a Educação Infantil precisa ser institucionalizada. Nesse sentido, apontamos que o Projeto Político Pedagógico

---

<sup>17</sup> Expressão utilizada por Mendes e Malheiro (2012), ao questionar o AEE na SRM como o único modelo único de suporte a inclusão escolar de alunos PAEE.

das escolas deve institucionalizar a articulação entre o AEE e EI e apontar caminhos de como deve acontecer a colaboração entre esses dois espaços.

Nesse sentido é que, a seguir, serão apresentadas as respostas dos participantes da pesquisa sobre a questão como o Projeto Político Pedagógico contempla a articulação entre o AEE e a Educação Infantil.

Podemos constatar, de forma geral, nas falas dos participantes que a articulação entre o AEE e a Educação Infantil não está contemplada a contento nos PPPs das escolas que fizeram parte da pesquisa. As participantes apresentaram justificativas plausíveis para a inexistência da articulação do AEE e Educação Infantil no PPP, como, por exemplo, a pandemia, a mudança para um novo prédio e o acréscimo de mais uma modalidade de ensino, a falta do coordenador pedagógico na escola, dentre outras.

Em relação à revisão do PPP, as participantes da escola Resistência informaram que é atualizado constantemente. A professora Joana informou que, de certa forma, contemplava a inclusão de crianças com deficiência, contudo, a escola só passou a ter SRM em 2020, após a inauguração do novo espaço. Cabe informar, novamente, que, com a entrega do novo prédio, a escola passou, também, a receber aluno do Fundamental 1 (1º ao 5º ano). Diante disso, o PPP precisa ser atualizado e incluir a articulação com a SRM. Seguem os relatos das professoras que contemplam a respostas sobre a articulação entre o AEE e a EI no PPP:

*Pois, é isso que eu vou te dizer, nós, nosso planejamento, nosso PPP sempre é revisto, todo ano a gente revê e quando a gente estava na forma presencial, a gente se organizava, o grupo inteiro, a gente também fazia a avaliação do trabalho todo ano, avaliações mesmo todo ano, então tinha que preencher, ficava o dia inteiro preenchendo né o que estava dando certo, o que não estava, ouvindo opinião dos colegas, fazendo entrevista, então aí com base nesse trabalho, a gente faz, via o que precisava mudar no PPP, só que não tinha a professora do AEE. Ai veio a pandemia a gente ficou de se juntar pra fazer essa retomada do PPP e não conseguimos, acho que ela falou até pra você no dia em que você apresentou o seu trabalho e a gente tá ainda pra fazer isso tá, é um trabalho novo com a professora do AEE, a gente vai fazer essa articulação sim, mas não temos ainda, que eu saiba não tem ainda no PPP essa articulação né? (Professora Joana, 13-07-2021)*

*Olhe se eu disser a você que nosso PPP já tá lá colocado com informações sobre AEE eu vou esta mentindo, mentindo no sentido que a gente não houve tempo de fazer isso né, é como eu disse minha sala na verdade acabou sendo é como a gente chama, esqueci o nome agora, implantada, no final do ano passado e virtualmente. (Professora Giovana, 14-07-2021)*

*Hoje é não está contemplado essa articulação com o AEE até porque o AEE é uma coisa nova e você sabe que a construção do PPP, você precisa de uma articulação com diversos atores né? Da comunidade escolar como um todo, então a gente não vai fazer uma coisa só pra dizer que fez, fazer mal feito. É melhor a gente perder esse tempo, deixar ele desatualizado, mas construir com tempo né? Tá desatualizado, mas existe e o próprio contexto justifica o motivo dessa desatualização. (Lais, 13-07-2021)*

A professora Lais traz aspectos importantes em sua fala. Primeiro, queremos destacar a questão abordada no que se refere à elaboração coletiva do PPP, pois é um documento da escola que precisa contar com a participação de toda a comunidade escolar: professores, pais, coordenação, gestão, demais funcionários e representantes da comunidade onde a escola está inserida. Nesse sentido, as participantes destacam que a pandemia prejudicou a interlocução com todos os membros da comunidade para a elaboração do projeto. Outra coisa que é preciso destacar é a finalidade do documento que não deve ser feito para cumprir uma obrigação e ficar arquivado na escola, mas que precisa ser instrumento que oriente as ações da escola e, além da elaboração e execução coletiva, ele também precisa ser avaliado constantemente pela comunidade escolar. Consideramos importante resgatar a definição de PPP de Vasconcelos (2005, p. 169):

O Projeto Político-Pedagógico (ou Projeto Educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Diante das mudanças impostas com a inclusão de crianças com TEA, corroboramos a ideia de Capellini (2004) de que o projeto político pedagógico precisa prever a atenção à diversidade, bem como às formas de suporte a essa atenção.

Ainda no que se refere ao PPP, o coordenador e o diretor da escola Perseverança relataram que a escola foi inaugurada em 2018. Contudo, a escola só passou a contar com o coordenador pedagógico, em 2019, e que a pandemia inviabilizou a elaboração do PPP.

*Pronto. Aí é outro desafio meu nos próximos meses é construir o PPP da escola, porque a escola não tem projeto político pedagógico, a gente caminha com base nos documentos oficiais, com regimento unificado, etc., porque eu assumi em 2019 e a escola só tinha um ano de criada. (Erick, 17-07-2021)*

*Nós ainda não temos.*

*A escola é nova, foi inaugurada em 2018. No momento que nós iniciamos, veio a pandemia. (Icaro, 19-07-2021)*

Os relatos sinalizam a inexistência do PPP, mas o coordenador Erick estabeleceu a elaboração do documento como um desafio para os próximos meses.



Na Escola Criatividade, a professora Fabiola reconhece a importância de a articulação estar institucionalizada no PPP para viabilização das ações entre os profissionais e a garantia de recursos para inclusão. Ela ressalta ainda que o projeto da escola todo ano se submete à revisão e que a coordenadora é bem atenta à questão da inclusão. Informa, contudo, que o documento ainda precisa ser aprimorado. Nas palavras da professora:

*Ô minha querida, o PPP é um nó viu? O PPP é um nó na escola, desde que eu to lá na Criatividade que estamos revisando esse PPP. Aí volta a, a coordenadora a falar sobre ele. Então assim, ele é sempre revisado de forma coletiva, no grupo. Mas a gente nunca consegue ver, a gente tá lá sempre revisando, coloca slide, vamos mudar isso, é como se o PPP tivesse sempre, sempre vivo. Aí tá ali tá faltando isso, vamos garantir e aí a coordenadora fala, tá vendo aqui Fabiola temos que garantir a participação dos alunos nas classes pra que essa inclusão ocorra de fato, assim sempre estamos lá. Ela já deixou a par, ó Fabiola você tem que ver isso aqui a legislação, então ela já circulou lá o que eu preciso acrescentar para que garanta os recursos, que possa eliminar as barreiras né?*

*Que os nossos estudantes encontram lá na própria sala de aula se a gente não garantir no PPP a gente não pode tá vendo com os professores. Porque tem que tá lá, olha tá lá então precisa trabalhar assim. E tá escrito, isso tem que ser feito de forma coletiva. (Professora Fabiola, 26-08-2021)*

Sinalizamos que a elaboração coletiva do PPP é uma determinação prevista na LDBEN 9.394 (BRASIL,1996). Ropoli e outros autores (2010) destacam que “a elaboração conjunta de planos de trabalho durante a construção do Projeto Pedagógico, em que a Educação Especial não é um tópico à parte da programação escolar, como um dos eixos privilegiados de articulação entre o AEE e a classe comum”. Nessa direção, percebemos a necessidade de que os sistemas de ensino reservem, no calendário escolar, datas específicas para encontros coletivos que tenham como pauta o estudo, a elaboração, revisão e avaliação do Projeto Político Pedagógico.

Outro aspecto que, em nossa opinião, interfere na articulação entre o AEE e a EI, no caso da nossa pesquisa, é a existência da obrigatoriedade do preenchimento de dois planos, um por parte do professor da sala de aula e outro pelo professor do AEE, denominado de Plano de Atendimento ao Aluno (PAIA)<sup>18</sup>. O professor da sala de aula precisa preencher o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e o professor do AEE tem outro plano. Sobre a diferença entre esses planos, destacamos os relatos das professoras Ana Carolina, Giovana, Joana e Gabriele:

---

<sup>18</sup> Conforme o documento *Orientações curriculares e pedagógicas para a rede municipal de ensino de Salvador no continuum curricular 2020/2021*. (Salvador. Secretaria Municipal de Educação 2021)

*A gente tem uma grande dificuldade ainda de ajustar esses horários com os professores da sala comum, porque tem o dia do AC que é com o professor, mas nem sempre coincide com o AC do professor da sala de recursos, então a gente tem que ficar é trocando informações com o coordenador vendo qual é o horário mais viável pra gente tá marcando com, com o professor da sala comum e aí a partir dos ajustes que a gente faz conseguindo alguns horários a gente tá trocando essas informações, passando o trabalho, nosso plano individual que a gente trabalha na sala de recursos e sugerindo algumas ações que eles possam trabalhar no plano individual do aluno de sala comum né e tem um plano individual, o PDI né Plano de Desenvolvimento Individual que é da sala comum e tem o Plano Individual que é da sala de recursos e aí a gente vai trocando as informações quando há essa possibilidade de conversar com o professor, a gente vai trocando as informações entre os planos e vendo quais são, sugerindo né quais são as possibilidades de prática pra que a gente possa tá estimulando o desenvolvimento desses alunos, mas é mais nessa forma, a gente tem uma grande dificuldade dessa parceria mesmo né, disponibilizar horários, de conseguir ajustar né os horários, mas a troca mais vem com a coordenação da escola e a coordenação vai nos passando as informações, vai ajustando com o professor da sala regular e a gente vendo que forma a gente pode tá é atuando com mais frequência, precisa assim melhorar essa parceria, ainda precisa muito ser melhorada, mas a gente tá no caminho né, em andamento. (Ana Carolina, 05-07-2021)*

*[...] ao término do atendimento nós temos que fazer um relatório registrando como foi esse atendimento, qual foi os entraves, os avanços da criança naquele dia e possível necessidade, porque a gente tem um plano diário, cada atendimento de cada criança você tem que fazer um plano diário, você tem que tá planejado o que vai ser atendido com aquela criança, que recursos vai usar e tal, esse plano diário claro você faz com base no plano educacional especializado que a gente chama de PAIA, o plano de, digamos que é o PDI do professor de AEE que não é o PDI do professor de sala, são coisas muito diferentes, então a gente passou a chamar esse ano de PAIA, pra não ficar, então, pra se entender né PAIA, é o planejamento, plano individual daquela criança que eu atendo, ou seja, esse plano eu faço a partir de um estudo de caso como eu coloquei pra você é, entrevista com a família, entrevista com o professor, avaliação da criança na sala de recurso, observação da criança em sala, depois de tudo isso o relatório, o laudo que a criança traz, o documento que ela já traz sobre a questão do laudo dela, qual é a deficiência, o transtorno, isso tudo a gente junta, claro que pesquisando, estudando, a partir do que a criança precisa a gente faz, a partir daquele estudo de caso, a gente faz aquele plano de atendimento. (Professora Giovana, 14-07-2021)*

*[...] Ela disse que o PDI dela é diferenciado, me esqueci o que é, ela falou que não é como o nosso não. Eu esqueci, não me lembro, ela explicou. Não é o nome assim PDI, o dela eu esqueci tem uma nomenclatura. (Joana, 13-07-2021)*

*[...] é o PDI, é o Plano Individual da sala do AEE que a gente tem que é diferente do PDI da sala regular. (Gabriele, 20-10-2021)*

Podemos constatar, nos trechos destacados, que, realmente, existem dois planos e que, apesar de aparecer em algumas falas que o PDI do professor da sala de aula é elaborado de forma coletiva, pois conta com o apoio para elaboração do coordenador, gestor e até mesmo do professor do AEE, nosso questionamento diz respeito ao porquê não unificar os dois planos. É importante reafirmar, com base nas reflexões de Tannús-Valadão e Mendes (2018), que o Plano Educacional Individualizado - PEI ou PDI - é uma espécie de contrato que visa promover ou garantir a aprendizagem dos alunos PAEE e que esse plano foi se modificando ao longo do tempo, a depender do paradigma de Educação Especial vivenciado.

Diante disso, se acreditamos em uma perspectiva colaborativa de atuação entre os professores de AEE e da EI, não cabe a fragmentação de planos, o que a nosso ver acaba inviabilizando a elaboração coletiva.

No que se refere ao plano de desenvolvimento individual, destacamos que a SMED publicou uma Instrução Normativa 001, de 23 de dezembro de 2020 (SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação, 2020) que trata sobre o PDI. Essa instrução dispõe sobre os procedimentos para adaptação e/ou adequação e flexibilização curricular na elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para os estudantes PAEE e com alguma necessidade específica de todos os segmentos educacionais da Rede Pública Municipal de Ensino da cidade de Salvador.

Na Instrução Normativa citada, encontramos a seguinte definição:

Art. 3º O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é um instrumento vivo, flexível e constitui-se num roteiro de identificação, avaliação e intervenção pedagógica assertiva personalizada a ser aplicado na Sala Comum para o/a aluno/a público alvo da educação especial e/ou com NEE, utilizado para possibilitar o favorecimento de sua aprendizagem e consequente escolarização. (SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação, 2020, p. 2)

É oportuno destacar ainda que a Instrução Normativa, publicada pela SMED, prevê a colaboração do professor do AEE na elaboração do PDI, quando no artigo 19 destaca que

Os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atuam nas unidades de ensino públicas municipais ou nas Instituições Especializadas parceiras da SMED deverão apoiar na elaboração do PDI, realizar atividades formativas voltadas para a temática da Educação Inclusiva, compartilhar instruções, orientações, tecnologias assistivas, recursos didáticos e pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento pedagógico do/a aluno/a. (SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação, 2020, p. 3)

Ressaltamos a importância de a SMED trazer essa preocupação com a elaboração do PDI, pois se trata de um documento importante no processo de inclusão educacional dos estudantes PAEE, e de uma garantia, por meio de um registro escrito, que serão realizadas adequações que possibilitem a participação dos estudantes nas atividades próprias da sala de aula onde está incluído. Entretanto, consideramos importante enfatizar, mais uma vez, em relação à participação do professor do AEE na elaboração do PDI, que não deveria se tratar

de um apoio, mas de uma elaboração coletiva entre os professores de AEE, da sala regular e dos demais membros envolvidos na inclusão da criança PAEE.

Dessa forma, mesmo com a garantia no Art. 5º de que

A elaboração do PDI é uma ação pedagógica compartilhada entre professores, equipe da gestão escolar e família, os quais se responsabilizam pela avaliação, elaboração, implementação e monitoramento dos processos de ensino e aprendizagem do/a aluno/a. (SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação, 2020, p. 2)

Verificamos que a elaboração desse documento ainda não está acontecendo dessa forma na totalidade das escolas investigadas e destacamos a necessidade de uma institucionalização de espaços e tempos para a efetivação dessa elaboração coletiva, pois o excesso de atividades burocráticas ou de documentos para preenchimento pode acarretar um distanciamento dos profissionais para a elaboração coletiva de um documento tão importante como é o PDI.

A formação continuada também é considerada por Ropoli (2010) como um eixo privilegiado de articulação entre o AEE e a sala de aula. A autora assevera que

[...] a formação continuada dos professores e demais membros da equipe escolar, entremeando tópicos do ensino especial e comum, como condição da melhoria do atendimento aos alunos em geral e do conhecimento mais detalhado de alguns alunos em especial, por meio do questionamento das diferenças e do que pode promover a exclusão escolar.

Verificamos que a formação continuada acontecia nas escolas, mas não de forma satisfatória, e que a inexistência do AC coletivo acaba também interferindo e limitando as formações. A professora Ana Carolina também apontou a pandemia como um fator que dificultou a efetivação das formações, segundo a professora:

*[...] há mais de um ano né, que nós estamos impossibilitados de fazer essas formações e não está acontecendo efetivamente né essa formação continuada ainda não está, só mesmo a troca de informações, mas há um planejamento pra que é, nós professores de AEE, nós temos um encontro mensal com todos os demais professores e lá a gente traça é metas e formas de como vai é acontecer essa interação com o professor de sala comum, mas nesse período principalmente também com a, os professores da educação infantil ainda não houve nenhuma formação assim efetiva, pelo menos pra rede municipal ainda não se agendou, não se planejou uma formação com o professor da educação infantil tá acontecendo ainda de forma muito precária, só essas trocas de informações, mas a gente espera que podendo, assim que puder tá é melhorando esse atendimento, marcar uns encontros de formação continuada com os professores principalmente com os professores da educação infantil, eles ainda estão muito sozinhos né, ainda estão muito sem apoio e eles precisam ser fortalecidos, essa formação, ainda não está acontecendo. (Ana Carolina, 05-07-2021)*

Contudo, em alguns contextos, com a utilização dos recursos tecnológicos que possibilitavam um maior alcance de pessoas em diferentes locais, no período da

pandemia, as formações foram facilitadas. A professora Ana Carolina também relata que existiam encontros mensais específicos organizados pela Secretaria Municipal para professores de AEE e pontua que ainda não aconteceu encontro com os professores de EI. Pensando em uma perspectiva inclusiva e colaborativa, indicamos, aqui, a necessidade de romper com os espaços segregados e envolver também os professores de EI nos encontros promovidos pela Secretaria.

A professora Gabriele também ressaltou dificuldades para realizar formações. Ela afirma que

*Nunca consegui fazer uma formação, geralmente no começo do ano quando na jornada pedagógica, eu sempre falo a respeito de Educação especial. (Gabriele, 20-10-2021)*

A professora Fabiola mencionou que, no início da implementação da sala de recursos, ela conseguiu realizar uma quantidade maior de formações, mas que as demandas da escola acabaram dificultando a efetivação de outros encontros. A professora relata:

*Então assim, é essa formação, ela de lá né? Como eu tava falando de lá pra cá é, ela se dava em momentos, vamos supor, três vezes no ano eu sentava com os professores, aí nesses encontros era toda a comunidade escolar. Aí sentava, falava sobre as deficiências, eu apresentava vídeo, aí já falamos sobre diversos temas: autismo, rotina escolar e com os professores.*

*Eu posso dizer que aconteceram alguns encontros, não foi o que eu gostaria. Agendamos outros encontros de formação que achamos importante, mas aí acontecia, marcava, mas não, não se concretizou. Às vezes eu ficava chateada, porque eu preparei slide, você prepara, tem todo um trabalho e aí ah, porque surgiram outras demandas... Aí eu comecei percebendo que a inclusão estava ficando de lado, né? (Fabiola, 26-08-2021).*

Ainda sobre a formação contínua, é importante destacar o relato da professora Giovana:

*Uma atribuição do professor de AEE é fazer formação com o professor, então como eu disse a você, eu enquanto estava na Escola União, como era uma escola que a gente já estava um bom tempo né, nós tínhamos formações. Assim se não me engano 2019 que foi o último ano que a escola funcionou a gente teve mais de seis formações, ou seja, é atribuição também do professor de AEE fazer formação sobre a questão da inclusão, a questão dos alunos especiais dentro da escola, então o que é que a gente fazia eu junto com a gestão, coordenação, organizava um quadro de formações e então eu tive momento de fazer palestra com a família, com todos, eu tive momento de fazer formação com os funcionários da escola, pessoas, o pessoal da limpeza, o ADI, porteiro pra saber quem eram as crianças especiais da escola, como proceder, como tratar, como falar, como conduzir quando tivesse fora de uma sala, entendeu? Eu tinha várias formações com os professores sobre, explicando sobre o PDI, embora não sou eu quem faça, sejam eles, mas eu fiz formação sobre o PDI, o que é a sala de recursos, a gente geralmente apresenta todo ano nosso plano de ação pra comunidade escolar pra conhecer quais são as atribuições do AEE várias formações também sobre a adaptação de atividades, às vezes sobre os alunos pra ter um conhecimento melhor e às vezes eles pediam alguma coisa olhe aqui não temos uma formação sobre x assunto dá*

*pra fazer, claro, podendo eu fazia, então sempre articulado com a gestão. (Giovana, 14-07-2021)*

Verificamos na fala da professora Giovana a compreensão de uma das atribuições do professor do AEE é contribuir com a realização da formação continuada para a comunidade escolar. Contudo, em outro relato, ela destaca que, nem sempre, o professor tem espaço para promover as formações.

Assim, mesmo com a falta de formação sendo apontada como um obstáculo para efetivação da educação inclusiva, constatamos, com as entrevistas realizadas, que a formação continuada ainda é um aspecto que precisa ser mais valorizado no ambiente escolar. Percebemos a necessidade de que a formação seja institucionalizada no PPP da escola e que seja realizada numa perspectiva colaborativa.

Nesse sentido, a discussão sobre a formação continuada e a sua efetivação é extremamente importante, pois as investigações realizadas por Gonring (2014), Ferreira (2017) e Manetti (2018), mencionadas no capítulo 2 desta tese, ressaltam a necessidade de estabelecer momentos de formação continuada para a efetivação da educação inclusiva de crianças com TEA. Vilaronga (2014, p. 39) defende

[...] que a parceria entre profissionais da educação comum e especial pode ser um dos caminhos, senão o principal deles, para construir salas de aula verdadeiramente inclusivas. Tal parceria, além de contribuir para resolver os problemas de ensino e de aprendizagem em sala de aula, é potente para prover formação continuada permanente, no próprio chão da escola, para todos os profissionais envolvidos.

No relato a seguir, a coordenadora Thayane revela um modelo de formação continuada que tem sido adotado na instituição em que ela atua e que tem contribuído para a prática dos profissionais da instituição.

*Então, sim, sou eu que organizo né, fica sob minha responsabilidade, mas a minha parte é realmente só organizar, articular a informação, em geral a formação de lá a gente organiza de dois em dois semestres. Um semestre inteiro é o que a gente chama de autoformação, porque são as pesquisas e os achados dos professores no cotidiano escolar, então em algum momento a gente teve uma discussão sobre BNCC e aí elas fizeram um contraste entre a proposta curricular do município e o que o governo federal propunha na BNCC. Em outros momentos, a gente pensou também na inclusão e aí elas foram fazendo filmagens e experiências e apresentando umas as outras e em outros momentos a gente chama alguns especialistas parceiros, todos parceiros, quem vai lá faz uma entrevista em contrapartida faz uma formação. (Thayane, 08-07-2021)*

A coordenadora Thayane traz, em sua fala, que os temas da formação surgem das demandas do cotidiano escolar com as pesquisas e reflexões dos

professores. Essa perspectiva está alinhada com a proposição apontada por Vilaronga (2014, p. 170) de que a formação continuada deve acontecer “no chão da escola” e possibilitar uma reflexão sobre a prática “[...] e construir coletivamente habilidades e conhecimentos sobre como melhorar a qualidade de ensino e a escola para todos os alunos”. Nesse sentido, apontamos a importância da continuidade desse tipo de formação que já acontece na instituição investigada.

Compreendemos que as escolas possuem inúmeras demandas que, às vezes, dificultam a realização das formações, mas, considerando a importância desse eixo para inclusão escolar e para melhoria da qualidade da educação, reforçamos que ele não deve ser relegado ao segundo plano. Nesse sentido, corroboramos Capellini (2004, p. 78), quando assevera que “Todo professor, para desenvolver sua prática no atendimento à diversidade, precisa refletir, acima de tudo, sobre o processo de inclusão escolar e as modificações que este acarreta nas escolas”. Dessa forma, acreditamos que a formação continuada é um espaço que pode possibilitar essa reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida pelos profissionais que atuam com as crianças com TEA na EI.

Ressaltamos, também, a importância da Secretaria de Educação promover espaços coletivos para a formação continuada dos professores de AEE e EI, onde esses profissionais tenham espaço para expor suas dúvidas, dificuldades e também relatarem sobre as experiências exitosas que estão sendo desenvolvidas nas escolas.

### 6.3 PROPOSIÇÕES PARA FAVORECER A ARTICULAÇÃO ENTRE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Com relação à categoria ideias para favorecer a articulação entre o atendimento educacional especializado e a educação infantil, apresentamos as sugestões dos profissionais de educação, participantes da pesquisa, para favorecer a articulação entre o AEE e a Educação Infantil. Consideramos essa categoria muito importante, pois acreditamos que a oferta de uma educação inclusiva para crianças com TEA exige reflexão, planejamento e busca coletiva de soluções para os entraves encontrados. Sendo assim, consideramos que os profissionais que estão diretamente vivenciando as possibilidades e desafios do paradigma inclusivo têm

muito a contribuir com a superação de práticas segregacionistas e para a efetivação de ações que contribuam para uma prática pedagógica intencional, colaborativa e inclusiva.

No que se refere às sugestões para uma articulação entre o AEE e a Educação Infantil, a coordenadora Thayane propõe o seguinte:

*[...] então todo professor que tem aluno atendido na sala de aula de AEE vai ter de quinze em quinze um horário pra visitar essa sala de AEE pra ver como é que funciona, o que é que o professor de AEE tá propondo pra conhecer a instituição que o aluno é atendido. Seria o ideal pra conseguir de fato fazer essa articulação, senão fica cada um trabalhando nos corredores, a gente consegue trocar alguma informação em alguma ligação assim. Então institucionalizar o tempo pra que o professor possa de fato fazer essas trocas com uma equipe multidisciplinar ou com os parceiros que atuam com a criança seria fundamental pra que a gente pudesse ampliar as possibilidades de intervenção e garantir maiores possibilidades de desenvolvimento da criança.*

*A necessidade de institucionalizar as condições pra que essa articulação dos professores né com a família e com o professor do AEE de fato aconteça né, que dentro dessa correria que tem na escola às vezes falta espaço físico, mas principalmente falta espaço de tempo pra gente fazer isso com cuidado né e não seja um intervalo corrido que o professor só tenha quinze minutos. Porque às vezes a gente precisa de uma hora pra conversar com essa família pra trocar experiências, o professor precisa de tempo pra elaborar os materiais adaptados que nem todo material precisa ser comprado, muita coisa dá pra elaborar, mas a gente precisa de tempo e de espaço pra fazer isso né e no cotidiano da escola esses tempos acabam sendo atropelados. (Thayane, 08-07-2021)*

A coordenadora Thayane traz, em sua fala, um aspecto que precisa ser considerado não somente pelos gestores escolares, mas pelos gestores públicos (Secretários de Educação) e pelos profissionais que atuam nas secretarias nas coordenações de EI e/ou Educação Inclusiva. A construção de uma educação inclusiva e colaborativa exige, dentre outras coisas, planejamento com intencionalidade. E os professores não têm condições de realizar um planejamento com intencionalidade dispendo somente de quinze minutos ou sacrificando constantemente o seu horário de intervalo ou o seu tempo não remunerado. Nessa direção, Miranda (2015), destaca o papel da gestão escolar no sentido de reestruturação de horários que possibilite momentos de atuação colaborativa entre o professor do AEE e o professor da sala de aula para o planejamento, construção e adaptação de materiais.

Corroborando Miranda, a professora Giovana sinaliza a importância da gestão e da coordenação no processo de articulação e inclusão, quando apresenta a seguinte contribuição:

*[...] agora vale também ressaltar que é muito importante quando a gestão e a coordenação da escola também abraçam a questão da inclusão. Não é só o relacionamento do professor com os professores de turma, porque pra você ter uma escola inclusiva você precisa ter todos*



*aqueles que estão ali e que fazem parte daquele contexto aceitem e queiram viver essa inclusão, então aí vai de cada escola. Eu pelo menos a minha experiência, por exemplo, que eu posso falar mais ainda porque foi na escola anterior é que a gente tinha uma gestão que era a primeira a querer aprender sobre a inclusão, então isso ajudava muito, hoje ela tá com a gente também lá no quadro de professora. A minha gestão atual também. [...] Então, tem coisas que eu tenho que tratar com a gestão, compra de material pra sala de recursos, o PDDE. Então o gestor vem pra mim, olhe Giovana é x o que é que a gente vai comprar, o que pode ser feito, o que não pode, então existe essa parceria, a questão da coordenação que eu falei com você com a coordenadora como é que o professor planeja como é que pode, eu posso contribuir, ajudando, ou seja não é só como é que diz com o professor da turma né porque na verdade é com toda a escola que tem que acontecer isso né. (Giovana, 14-07-2021)*

A professora Giovana destaca a importância de a gestão priorizar a inclusão educacional das crianças e buscar informações sobre esse tema. Contudo, é importante destacar, apoiada nas discussões apresentadas por Carneiro (2007), da necessidade de capacitação para os gestores. A autora ressalta que as pesquisas demonstram uma preocupação no que se refere à formação dos professores, mas que os gestores acabam sendo negligenciados nesse processo. O que não deveria ocorrer já que o diretor é o principal articulador entre a escola e o sistema de ensino e de toda equipe escolar. (CARNEIRO, 2007)

Assim, consideramos que os gestores precisam participar de formação continuada que possibilite a reflexão sobre as situações relacionadas à inclusão vivenciadas no cotidiano junto com seus pares gestores, mas também precisam estar presentes nas formações realizadas na instituição escolar em que exerce a gestão. Entretanto, concordamos com Carneiro (2007, p. 174), quando afirma que

*A nós parece evidente que a iniciativa de programas de formação em serviço são necessárias, mas não suficientes, pois a confirmação de mudança de opinião aparece em muitos momentos da avaliação do programa, no entanto, a efetivação das mudanças no dia a dia das escolas a partir deste ponto inicial, possivelmente não se concretize, o que sugere que a formação de recursos humanos tem que ir além, garantindo acompanhamento, subsidiando pesquisas, intervenções, investindo na consolidação de uma cultura, capaz de inculcar na clientela escolar, desde amais tenra idade, a aceitação e valorização da pessoa humana, independente de qualquer diferença.*

Em concordância com Carneiro (2007), acreditamos que, além dos investimentos em programas de formação continuada, é necessário um acompanhamento sistemático e a oferta de suporte financeiro, materiais e humanos, por parte das instâncias superiores que, no caso da nossa pesquisa, é a Secretaria Municipal de Educação.

A professora Layza também apresenta sua sugestão em relação à articulação no que se refere aos momentos de planejamento, quando pontua o seguinte:

*Bom seria se ela toda vez que a gente fizesse o AC, os nossos encontros, Fabiola (professora do AEE)<sup>19</sup> tivesse com a gente, mas nem sempre ela pode, mas se ela estivesse junto com a gente todo AC. Ou até mesmo o AC dela não sei como, mas todas estivessem juntas eu acho que seria melhor até mesmo pra planejar as atividades, os recursos, seria melhor. Porque está ali num AC sai, aí já vai fazer outras coisas, tempo a gente tem pra se organizar com ela pra fazer as atividades e os recursos.*

*Por mais que a gente queira, ou até que a gente pelos corredores lá, ô Fabiola, isso e isso, por mais que ela instrua a gente não é a mesma coisa.*

*É. Participar do AC. Está juntas mesmo, está junta pra assim uma fortalecer a outra. Porque assim, como eu não tenho muito conhecimento, assim não tenho muito estudo sobre a criança que tem a deficiência, a gente vai aprendendo com eles mesmos, mas ela já tem o que mais do que eu, porque ela tem um estudo, ela tem uma vivência maior, ela tá constantemente com aquela criança e ali a gente podia trocar com ela. Olhe Fabiola eu aprendi isso e isso, ô Layza faça assim, assim, assim, então seria mais fácil.*

A fala da professora Layza evidencia, mais uma vez, a urgência de proporcionar espaços compartilhados entre o professor de AEE e o professor para planejamento, compartilhamento de ideais, adaptação e construção de materiais. É possível verificar também em outras entrevistas que os professores percebem essa necessidade de tempo e de qualidade juntos.

A professora Lavinia também expõe a necessidade de uma articulação com a professora do AEE e de observar os atendimentos realizados com a criança com TEA quando sinaliza:

*Eu acho que deveria ter mais assim, é além das coisas que já falei, eu acho que aspectos pra, eu acho que deveria ter momentos, a gente conseguir é momentos é que a gente pudesse estar né? Nesses encontros que, que a professora do AEE tem com a criança, a gente presenciar, a gente viver isso ali com ela, eu acho que, que isso é, acho, porque ali seria no momento, né? Então a gente vê o que a gente deveria fazer, como a gente deveria fazer, agir, como a gente deve articular o tratamento, a conduta. Eu acho que assim falta mais momentos assim de interação com esses dois profissionais, entendeu?*

Em relação à participação nas atividades de planejamento, a professora Fabiola destacou que, no período da pandemia, com a realização de atividades de forma remota, o planejamento online coletivo aconteceu com êxito. Sobre esse período, Fabiola destaca:

*Mas remotamente isso foi brilhante, se pudesse manter como eu falei pra minha coordenadora se pudesse manter o, o planejamento é sendo remotamente, então dentro desse planejamento podia tá uma hora de, de planejamento com eles.*

Acreditamos que a tecnologia também pode favorecer a articulação entre os profissionais envolvidos na inclusão educacional de crianças com TEA. Nesse

---

<sup>19</sup> Acréscimo feito pela autora.

sentido, é preciso compartilhar e dar continuidade às experiências exitosas com o uso das tecnologias durante o período pandêmico. A professora Fabiola reconhece ainda que a articulação é imprescindível para a inclusão e apresenta a seguinte contribuição para efetivação do planejamento coletivo, ou encontro com os professores que possuem crianças PAEE incluídas nas turmas em que lecionam:

*Olha eu hoje de acordo com minha experiência que eu te falei que não se dá, não acontece o trabalho inclusivo sem essa articulação. Está fora de cogitação trabalhar de forma individualizada e a gente sempre tá trabalhando de forma conjunta. Então assim o que eu acho que deveria acontecer hoje é um plantão pedagógico, é instituir um plantão já que o AC é devido à demanda não acontece, é não vou falar, vamos participar desses ACs não vai funcionar, entendeu? Mas eu acredito que um plantão pedagógico poderia está funcionando, eu poderia está disponível naquele plantão, naquele dia fico ou a manhã, e os professores né? Ou eu iria até eles ou eles viriam até mim, né? Porque são alunos específicos, porque no AC propriamente dito não funciona muito, porque lá existe professor com às vezes tem duas, três turmas. (Fabiola, 26-08-2021)*

Consideramos viável a proposta do plantão pedagógico e pontuamos que o cronograma desses plantões deveria ser estabelecido no calendário escolar, bem como a proposta do plantão deveria ser institucionalizada no PPP da escola. Em relação ao planejamento, Fabiola destacou ainda:

*[...] o que eu venho sugerindo a coordenadora e a eles é que o plano deles, que seja mandado pra mim antecipado. Eles mandam o plano daquela semana e aí a partir do plano, o que ele pensou para classe, aí eu já vejo o que pode ser mudado em relação a algumas estratégias, mas sempre pensando o currículo precisa ser mantido. Então eu não posso tá mudando esse currículo, tem que ser um currículo que funcione pra ele, o currículo é aquele pra toda turma, tem que ser um que funcione pra ele, mas com base naquele currículo pra toda turma, vamos supor se eles querem hoje ensinar nome e sobrenome e, eu vou ter que ensinar nome pra ele, né? Não vou mandar escrever, grafar o nome que eles não vão, mas pelo menos eles vão fazer pareamento, vamos parear, eu vou dá o alfabeto móvel, eles vão fazer pareamento, ah, ele aí não sabe fazer pareamento do nome, então vou trabalhar só a letra do nome, mas sendo o pareamento, entendeu? Letra a letra, então assim, existem estratégias de como trabalhar com eles. Então pra mim e o plantão pedagógico é o que eu gostaria que acontecesse. É eu ficar, porque eu tenho carga horária pra isso hoje, vendo o seu trabalho acontecer, então assim, hoje o que eu gostaria mesmo é que esse plantão fosse instituído toda semana. Seria bom esse plantão e que fosse um trabalho individualizado.*

Acreditamos que é importante que o professor do AEE tenha acesso ao planejamento do professor da EI para que ele apresente contribuições que favoreçam a participação e aprendizagem da criança com TEA e que sejam instituídos momentos para a troca de informações e ideias. Mais uma vez, afirmamos a necessidade de romper com o modelo médico que prioriza uma educação especial isolada, sob os cuidados do professor do AEE e centrada nas dificuldades apresentadas pela criança com deficiência para um modelo de colaboração e compartilhamento entre todos os profissionais envolvidos na inclusão

educacional de crianças com TEA.

Assumimos, tal como preconizava Vigotski (2010, 2021a, 2021b), o desenvolvimento do indivíduo como uma possibilidade que depende das interações e das mediações. Nessa direção, mais que uma intervenção isolada, é primordial envidar esforços em ações planejadas e intencionais que possibilitem a vivência das crianças com TEA em espaços coletivos que promovam esse desenvolvimento, o que só pode acontecer na medida em que todos os atores do espaço educativo unam esforços para o desenvolvimento de estratégias que favoreçam a inclusão dessas crianças. Assim, consideramos que o plantão pedagógico pode ser um espaço institucionalizado para o planejamento e compartilhamento entre o professor de AEE e o professor de EI que tem uma criança com TEA em sua turma.

Ainda no que se refere às formas de favorecer a articulação, a professora Joana ressalta o seguinte:

*É, deixar a professora participar de uma aula, sabe? A gente também ter acesso ao trabalho da professora. É o quê que você tá fazendo? Me dá uma dica aí, que jogo é esse? Será que você pode me emprestar? Sabe? Então assim, dizer mesmo oh Joana não é assim que você age, chegar na sala e observar, não, não é assim que você faz, dessa forma aqui ela não vai aprender, oh eu aprendi assim. Então compartilhar o que ela sabe com a gente, isso que a gente como professora quer.*

Verificamos na fala da professora Joana a necessidade de uma relação de proximidade entre o professor do AEE e o da turma de EI. Essa aproximação deve permitir uma abertura para que o professor de AEE participe das aulas, realize as intervenções e mediações que favoreçam a inclusão da criança com TEA e que o professor da EI possa contar com o colega do AEE para pedir sugestões e materiais emprestados. Diante dos aspectos abordados pela professora Joana, acreditamos ser fundamental ressaltar a afirmação de Miranda (2015, p. 98) de que

A implementação de uma dinâmica de trabalho colaborativo e diferenciado deve ser o motor para a inclusão dos alunos com NEE, pois existem evidências de que as escolas em que predominam culturas colaborativas são mais inclusivas, isto é, apresentam as menores taxas de evasão e as formas mais efetivas de resolução de problemas dos estudantes.

Nesse sentido, reforçamos a nossa tese de que a articulação entre o AEE e a EI é um dos aspectos que pode favorecer a inclusão educacional de crianças com TEA na educação Infantil.

#### 6.4 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA DURANTE A PANDEMIA

Tendo em vista que uma parte da investigação aqui considerada aconteceu em um contexto de pandemia, esta categoria: o atendimento educacional especializado e a inclusão de crianças com TEA durante a pandemia têm como finalidade apresentar como ocorreu a inclusão e o AEE para crianças com TEA durante esse período. Percebemos nas falas dos participantes que a atuação entre os professores do AEE e os professores da EI no período pandêmico não aconteceu prioritariamente de forma articulada e que, em alguns casos, a prática do professor do AEE se desenvolveu através do suporte à família.

Em relação ao AEE realizado durante a pandemia, na Escola Resistência, a professora Giovana respondeu:

*Tá sendo complicado mesmo, primeiro eu gosto de deixar isso bem claro eu não estou fazendo atendimento online, por exemplo, um atendimento via meet. Eu já ouvi falar de alguns colegas que tem poucos alunos, tipo 10 alunos, 15 alunos fazem com os alunos que tem um comprometimento menor, começa pela quantidade de alunos que eu tenho de uma maneira geral, eu tenho alunos desde o grupo 2, quer dizer na verdade do grupo 3, do grupo 2 ainda não recebi ninguém até alunos que estão na escola do entorno, que já estão no nono ano ou seja, eu não atendo só o CMEI lá, eu atendo duas escolas do entorno e tenho alunos que são inclusive do estado, mas já eram do AEE enquanto prefeitura e por direito, por ser escola pública, eles tem direito a continuar no AEE até que a família busque outro local ou que a criança esteja desvinculada de uma instituição. [...] No remoto é complicado, eu acabo dando muito mais apoio a família, a mãe, porque aí eu oriento com a criança, por exemplo, hoje a criança tá agitada pró o que é que eu faço? Olhe, a atividade eu não consegui fazer, porque ele não conseguiu parar, daí eu oriento quanto a rotina, a ter um quadro de rotina, então eu procuro preparar materiais, é vale ressaltar que eu faço blocos, eu chamo de blocos adaptados, no caso da educação infantil eu proponho e faço como se fosse um apanhado e orientação pra mãe desenvolver algumas atividades lúdicas e práticas com a criança e aí elas me mandam vídeo, foto fazendo essa atividade com a criança e vão me relatando, então nesse momento o apoio maior é a família, porque elas perguntam tudo desde como ah eu não consigo que minha criança coma até pró qual é a instituição que eu procuro porque eu preciso desse documento, então acaba que o professor de AEE ele tá servindo pra ser aquele que como diz, aquele que tá, como é que diz fazendo um link né em qualquer situação caso precise de ajuda e isso aí é diário né, as vezes é a noite você tem que ouvir um áudio de uma mãe e já orientar e já dizer que tem que ser no tempo dele e tudo, então tá sendo desse jeito, meu contato com eles é ver eles nos áudios né e aí a partir do que eu vejo converso com a família, oriento o que pode ser feito, as vezes precisa de algum material que elas podem fazer em casa, então eu vou orientando né nesse sentido.*

A professora Giovana declara que não está atendendo diretamente a criança com TEA e apresenta, como justificativa, a quantidade de estudantes sob sua responsabilidade. Giovana afirma ainda que, no período de atividades remotas, ela estava dando um suporte maior à família. A questão do suporte à família condiz com a orientação do Parecer nº 5, do Conselho Nacional de Educação (2020) que determinava que os professores do AEE deveriam exercer suas atividades durante a

pandemia em articulação com os professores regentes e com a família. É importante esclarecer que a professora de AEE, Giovana, chegou à escola Resistência em 2020, justamente no ano em que a pandemia é decretada. O trecho da entrevista da coordenadora Thayane traz mais informações de como ocorreu a atuação com a criança PAEE durante a pandemia.

*Então, agora na escola, a gente tem uma sala de AEE, então a gente tem um suporte estruturado mesmo pra isso né, então a princípio era só essa articulação dos professores entre eles né, articulação coordenação, professores e com as famílias, agora a gente tem uma profissional que tem uma experiência muito grande que é a professora Giovana, né, que já nos ajuda a fazer entrevista e tal a gente faz um encaminhamento e a partir daí a gente vai pensando em adaptações, mas essa chegada da sala de AEE, se deu no mesmo ano da pandemia, então na prática a gente ainda não sabe como é que isso vai funcionar, na teoria, a distância tem funcionado assim. Então quando a gente percebe até nas aulas online né, a gente percebe alguma questão diferente no aluno, as professoras fazem o registro e encaminham pra Giovana que aí ela tem mais autonomia pra fazer uma entrevista que é mais detalhada, que é mais pessoal e os pais vão se sentir mais a vontade pra fazer e fazem com ela, depois de fazer o atendimento com ela aí vem o atendimento com os professores, essa fase do atendimento com os professores, a gente ainda não conseguiu chegar, porque é muito difícil manter contato com as famílias via sistema remoto, via meet e tal, Giovana fez, a professora do AEE fez uma agenda de entrevistas e dessas, ela conseguiu fazer metade. Dessa metade muitas com problema de internet, de criança, de não saber usar e de não ter informação na hora, então assim acaba prejudicando muito esse processo, então na verdade, esse processo, tudo que a escola pode oferecer, a gente tem um grande potencial né, porque tem essa sala, tem estrutura, porque eu acredito muito na, no compromisso das professoras, mas de concreto nesse momento a gente ainda não conseguiu oferecer muita coisa né por conta do ensino remoto. (Thayane, 08-07-2021)*

A fala de Thayane demonstra que a escola tentou, de certa forma, se organizar para o suporte ao aluno, mas que as condições objetivas enfrentadas pelas famílias, como problemas com a falta ou a precariedade do acesso à internet, a dificuldade, quando não a falta de conhecimento de como utilizar os aplicativos, prejudicou a interação com as crianças e com as famílias. As dificuldades apontadas por Thayane corroboram o que foi encontrado nas investigações realizadas por Uzêda, Barbosa e Queiroz (2021), embora relacionada aos professores da EI, de que

Durante o período de isolamento social, foi possível constatar que as professoras tiveram grande dificuldade de manter o contato com as crianças e seus familiares e de obter retorno sobre as atividades sugeridas, apontando a condição socioeconômica das famílias e a falta de recursos de tecnologia – pacote de dados, acesso a redes sociais etc. – como algumas das justificativas [...].

As pesquisas constataam que a pandemia acabou agravando a situação de exclusão vivenciada pelas crianças com deficiência, pois os sistemas de ensino não apresentaram soluções práticas de como garantir acesso aos recursos tecnológicos

às famílias em situação de vulnerabilidade social. (FACHINETTI, SPINAZOLA, CARNEIRO, 2021; UZÊDA, BARBOSA, QUEIROZ, 2021)

A gestora Lais, que faz parte da comunidade escolar de Thayane e Giovana, informa que, no momento de pandemia, a intervenção com as crianças com deficiência, por meio da interação com a família, estava acontecendo com o intermédio da professora do AEE sem a interação com o professor da EI. Segundo a gestora,

*Aí sim é a interação hoje tá sendo feito por Giovana na boa vontade dela com o chip pessoal, com o telefone, com o dispositivo pessoal buscando essa, é interação com as famílias desenvolvendo os cadernos, ela tá desenvolvendo os cadernos né? Não é o professor, porque o professor tá sem interação e tá nos auxiliando nesse sentido entendeu? Então tá acontecendo dessa forma.*

*E a gente sabe que não é a forma que é pra acontecer, mas é o que é possível hoje e pra não deixar desassistido então aqui, por exemplo, hoje veio uma mãe falar que o filho é especial, eu abri o educação em números e vi que ele não está lá como aluno especial matriculado, ela não tem laudo, então a primeira coisa que eu fiz é o que mandar ela interagir com o professor, falar com o professor não, porque o professor não tem um dispositivo e tal e Giovana é que tá fazendo esse atendimento hoje, porque seria o professor e o professor depois interagia com Giovana, Giovana interage com a família, depois a gente fez uma ligação direta. Vamos dizer assim, né?*

A coordenadora também reconhece que não é a forma correta, pois a interação e a adaptação dos materiais deveriam acontecer através do professor da EI, com a mediação do professor do AEE, mas destaca que, em razão das condições objetivas, como a falta de um dispositivo próprio para interação e pelo fato de a professora do AEE ter maior experiência com a questão das adaptações optaram pelo formato conforme aludimos anteriormente.

A nossa perspectiva é de que, mesmo no período remoto, poderia também ser utilizado o formato de articulação entre os professores de AEE e EI. A professora Giovana poderia ficar responsável pela entrevista inicial com a família e observação da criança, caso fosse possível, mas consideramos que era necessário que os dois professores – o de AEE e o de EI – tivessem um tempo para o planejamento e a elaboração das orientações e das atividades que deveriam ser desenvolvidas com as crianças com TEA. A articulação se torna ainda mais necessária em períodos críticos como o da pandemia, demandando maior necessidade de reflexão coletiva sobre estratégias para alcançar as crianças com TEA e suas famílias.

Cabe ressaltar que, durante a pandemia, em 1º de setembro de 2020, a SMED publicou a Resolução CME nº 042 (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Salvador, BA), 2020b) que estabeleceu o regime especial de

atividades pedagógicas não presenciais para todos os alunos que faziam parte das instituições e redes do Sistema Municipal de Educação, incluindo, também, o Atendimento Educacional Especializado. No artigo 3 da referida Resolução, encontramos a seguinte explicação de como devem ser desenvolvidas as atividades na EI:

Na Educação Infantil as atividades educativas não presenciais são atividades de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo para os pais ou responsáveis realizarem com as crianças em casa, com mediação direta ou não do professor, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e reforçando o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e socioemocional. (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Salvador, BA), 2020b, p. 3)

Podemos observar, no trecho citado, a compreensão da importância de que as atividades precisariam ter um caráter lúdico e que deveria ocorrer uma articulação com a família da criança. O artigo 15 do capítulo 2 da Resolução CME nº 042/2020 trata de forma específica das orientações de como deverão ser desenvolvidas as atividades pedagógicas não presenciais na EI. Dentre as orientações, destacamos:

- a) destinar atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para os pais ou responsáveis realizarem com as crianças, em casa;
- b) elaborar atividades educativas objetivas, organizadas em roteiros práticos, sistemáticos e estruturados, visando estabelecer uma rotina diária para o acompanhamento dos pais ou responsáveis da resolução dessas atividades pela criança.
- e) admitir a possibilidade de tornar o contato com os pais ou responsáveis pelas atividades mais efetivo por meio da internet, celular ou meios diversos de comunicação síncronos e assíncronos; (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Salvador, BA), 2020b, p. 5-6)

Verificamos que, apesar de não constar como obrigatoriedade, aparece a orientação para que os professores realizem contatos com os responsáveis através de meios de comunicação síncronos e assíncronos. No documento, consta, também, a orientação para que os pressupostos do cuidar, educar e brincar permeiem a elaboração das atividades e orientações desenvolvidas pelos professores.

Seguindo as orientações da Resolução, as escolas foram organizando a forma de contato com as crianças através do envio de blocos de orientações, atividades, e também, em algumas escolas, foram criados grupos de WhatsApp para a interação com as crianças e famílias, ou ainda a utilização dos aplicativos Meet ou



Zoom<sup>20</sup>, conforme informado pelos profissionais que fizeram parte dessa pesquisa. Vale ressaltar que os blocos de orientações e atividades eram entregues às famílias na ocasião em que iam pegar a cesta básica disponibilizada aos estudantes matriculados nas escolas municipais.

Enfatizamos que a distribuição de material pedagógico, durante a pandemia, a interação com os responsáveis e atenção às crianças com deficiência na EI também foram previstas no Parecer nº 5 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil), 2020, p. 10) na seguinte orientação para a EI:

[...] o envio de material de suporte pedagógico organizado pelas escolas para as famílias ou responsáveis, considerando os cuidados necessários para evitar grandes aglomerações quando a entrega for feita na própria escola. Sugere-se também a utilização de materiais do MEC acerca de atividades a serem desenvolvidas para o atendimento das crianças que frequentam escolas de educação infantil.

Corroboramos o Parecer nº 5 de que as orientações e atividades para as crianças da EI deveriam considerar o pressuposto de que as crianças aprendem através das brincadeiras. Nessa direção, o Parecer orienta que

Para realização destas atividades, embora informais, mas também de cunho educativo, pelas famílias, sugere-se que as instituições de educação infantil possam elaborar orientações/sugestões aos pais ou responsáveis sobre atividades sistemáticas que possam ser realizadas com seus filhos em seus lares, durante o período de isolamento social. Deve-se, ainda, admitir a possibilidade de tornar o contato com os pais ou responsáveis pelas atividades, mais efetivo com o uso de internet, celular ou mesmo de orientações de acesso síncrono ou assíncrono, sempre que possível. A escola, por sua vez, poderá definir a oferta do instrumento de resposta e feedback, caso julgue necessário. Essa possibilidade pode se configurar como algo viável e possível mesmo para a rede pública em todos ou em determinados municípios ou localidades, respeitadas suas realidades locais.

Concordamos ainda com a necessidade da interação dos professores, tanto de AEE como o de EI, com a criança ou a família, através de uma plataforma que possibilitasse uma maior interação, não para ministrar aulas, pois entendemos não ser o formato que atenda à faixa etária correspondente à EI e também para evitar a exposição da criança ao uso de telas, mas para manter a interação com os professores e colegas. Tal concordância se reforça por entender a necessidade de favorecer a interação social e a comunicação das crianças com TEA, mesmo

---

<sup>20</sup> Aplicativos utilizados para realização de reuniões, aulas e videoconferência, permitindo a interação em tempo real entre os participantes.

durante a pandemia. Contudo, reafirmamos que tanto as crianças como os professores precisavam de subsídios materiais como, por exemplo, aparelho celular com internet disponibilizado por parte do poder público para garantir as interações que fossem necessárias.

No que se refere ao AEE durante a pandemia, o Parecer nº 064 (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Salvador, BA), 2020a, p. 1) ressaltou:

Da mesma forma que no Ensino Fundamental, na Educação Infantil deve ser garantido, aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso as atividades não presenciais e as atividades educativas do mesmo modo que é assegurado aos demais alunos e a oferta de Atendimento Educacional Especializado.

Destacamos que, além da Resolução CME nº 042/2020 (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Salvador, BA), 2020b) e do Parecer nº 064 (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Salvador, BA), 2020a) a SMED também publicou em 2021 as *Orientações curriculares pedagógicas para a rede municipal de ensino de Salvador no continuum curricular 2020/2021*, que, segundo consta na introdução do próprio documento, “Trata-se uma proposta inicial, aberta a contribuições e aperfeiçoamentos advindos da aplicação das estratégias sugeridas no dia a dia de trabalho.” (SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação (Salvador, BA), 2021, p. 6)

Esse documento também forneceu orientação no que se refere às atividades remotas desenvolvidas na EI e para o AEE e direcionamento sobre as atribuições que deveriam ser desenvolvidas por cada profissional no que diz respeito à execução do trabalho no período de pandemia. Essa publicação se refere, ainda que de forma sucinta, sobre a necessidade de os professores de AEE desenvolverem a sua atuação em articulação com os professores da sala de aula.

Na escola Criatividade, a gestora Grazielle relatou que, no período inicial da pandemia, houve certo distanciamento das crianças PAEE, o que justificou por conta da falta de normatização de como deveriam acontecer os atendimentos<sup>21</sup>, mas que, depois, o contato passou a se dar por meio dos aplicativos de WhatsApp, Zoom e pelo Meet. Conforme Grazielle,

---

<sup>21</sup> Visto que só aconteceu a publicação de um documento orientando as atividades remotas em agosto de 2020.

*É. Durante a pandemia, a gente até que ficou um pouco mais distante, eu confesso que a gente sinalizou pra professora do AEE, para as professoras e as famílias também não deram tanto retorno, mas em um dado momento do ano passado, a gente precisou buscar isso mais de perto, não teve jeito, porque houve resistências com relação a ambos os lados né? Com relação aos recursos, a forma de, a, a falta de normatização desse atendimento, a forma de orientações de como fazer, mas quando esse processo passou a acontecer foi pelo aparelho celular, olhando a rotina da criança, fazendo entrevista e observando como a família lidava, de como esse professor, dos, os alunos que já eram da casa como eles estavam se desenvolvendo. Já eram conhecidos nossos e os novos a gente tinha que fazer através do contato com a família pelo aparelho, no início pelo WhatsApp, depois pelo Zoom, depois pelo Meet, depois voltou pro WhatsApp novamente [...].*

A professora Fabiola ressaltou que estava fazendo os atendimentos através de vídeo chamada e que havia recebido o feedback dos pais. Sobre a participação das crianças ela relatou:

*Eles conseguem fazer porque eu vejo esse resultado, as mães tiram foto pra mim manda, porque eu faço atendimento, eu estava fazendo é, por chamada de vídeo. (Fabiola, 26-08-2021)*

A professora Layza também informou que o contato com a sua turma acontecia por meio do grupo do WhatsApp e que as crianças com TEA participavam desses grupos através das famílias. O relato da professora traz a seguinte informação:

*Eles participam assim com a família né? A família ajuda, aí faz atividade em casa e envia, aí como eu te falei, Natanael<sup>22</sup> meu aluno já sabe ler e sabe escrever. Já está alfabético, muito sabidinho mesmo e a família é ótima, Pedro também, a mãe também é maravilhosa, eu falo a mãe, porque eu tenho mais contato com a mãe e Lucas também, a mãe dele também cuida dele, então os meus meninos são assim bem sabidinhos mesmo.*

A professora ressaltou em sua fala a participação das mães na realização das atividades. A coordenadora Raiana ressaltou que, para a participação das crianças, foi necessária a intervenção e a busca ativa por parte da professora da turma Layza e da professora do AEE, Fabiola. Raiana citou o seguinte:

*É, a família estava no grupo, a família não entrou logo. Demorou pra família adentrar ao grupo do WhatsApp, então a gente ficou nesse processo e Renata, a professora da sala, na busca. E aí quando ela entrou no grupo, aí ela participava das atividades. Ela mandava poucas devolutivas e aí depois a gente começou a fazer esse contato maior, Fabiola entrou em contato com eles, Layza também, a professora né? Dai, acho que ela foi se sentindo um pouco mais a vontade. E aí depois, é... Fabiola criou o grupo do AEE pra poder tentar atender, mas especificamente e aí a gente foi nesse processo, mas não, não foi nada assim tão intenso.*

---

<sup>22</sup> Utilizamos nomes fictícios para as crianças e profissionais que participaram da pesquisa.

Podemos verificar que, na escola Criatividade, ocorreu o atendimento, no formato remoto, do AEE, e que a intervenção das professoras possibilitou a participação das crianças com TEA, ainda que não tenha acontecido de forma “intensa”.

Na escola Perseverança, o coordenador Erick, quando questionado sobre como estava acontecendo o contato com a criança com TEA no período da pandemia, relatou:

*Aí a gente foi até a professora de AEE e fez essa articulação entre a professora e os professores para garantir aos alunos de inclusão um material específico nesse momento que a gente passou a mandar os vídeos é a dialogar atividades pelo WhatsApp e a encaminhar atividades impressas, então a partir daí foram esses três eixos que a gente começou a utilizar. Do início do mês, no final do mês retrasado de maio, eu fiz uma provocação com as professoras pra que a gente começasse a fazer, tentar fazer algumas aulas síncronas.*

Sobre o AEE e a articulação com a família da criança com TEA durante o contexto pandêmico, a professora Ana Carolina esclareceu:

*É, então esse contato vem acontecendo mesmo com a família via WhatsApp, as vezes a família a gente envia uma atividade via escola, manda a atividade pra escola com as orientações pra que a família desenvolva essa atividade e as vezes a família filma o aluno desenvolvendo aquela atividade e envia pra gente, aí fica realmente sobre vídeos, WhatsApp, mensagens. Está acontecendo dessa forma, a gente tá trocando informação com a família através de vídeo, enviando a atividade pro aluno que é, o aluno com TEA fica muito, tem muito mais dificuldade de tá acompanhando uma atividade que a atenção às vezes é comprometida, ele precisa de um incentivo mais direto pra despertar o interesse, a motivação, então a gente envia para família, a família desenvolve essa atividade, filma o aluno desenvolvendo aquela atividade e a gente percebe o que pode ser melhorado, o que a gente pode sugerir mais pra aquele, se ele já adquiriu aquela habilidade a gente vai mandar uma outra atividade mais desafiadora e a gente vai trocando mesmo essas informações através de WhatsApp mesmo e contato com a família e a família com a escola né, a família vai até a escola procurar o coordenador, pegar a atividade, conversar com o professor e a gente vai trocando as informações, né. Tá acontecendo dessa forma, eu espero que seja por pouco tempo né, em breve a gente possa tá num contato mais direto com esse aluno, geralmente tem sido ainda muito difícil, né.*

A professora Ana Carolina também relata que a interação com os estudantes estava se dando por meio das orientações fornecidas à família por meio do aplicativo do WhatsApp e envio de atividades. A professora da turma, Juliane, também relatou que a aproximação com as crianças acontecia por meio da utilização dos grupos do WhatsApp e envio do roteiro de atividades. Sobre a participação da criança com TEA, Juliane destacou o seguinte:

*Pois é, em alguns momentos ela não participava, em outros sim. Não foi sempre que ela participou não. Logo no início, por exemplo, é a mãe teve uma certa resistência de colocar Gabriele pra participar, mas aí a gente conversando, conversava muito com ela no privado, né? Aí ela foi, passou a interagir mais, a fazer essas atividades com Gabriele.*

*E aí ela começou a auxiliar Gabriele nas atividades, ela nos enviava vídeos da participação de Gabriele nas atividades, algumas atividades, como eu lhe disse. A gente fazia atividades é, iguais, né? Iguais, só que o processo da aprendizagem seria diferente e aí a gente ia orientando a mãe.*

Na resposta da professora Juliane, é possível perceber que a intervenção individualizada por parte dela favoreceu a participação da aluna. Outro aspecto que merece ser destacado diz respeito à realização da mesma atividade enviada para as demais crianças, sendo que a mãe era orientada em relação a como fazer, considerando as especificidades de Gabriele. Nesse sentido, é importante destacar que, mesmo em condições de emergências, deve ser mantida a premissa de que a criança PAEE deve participar, de acordo com as suas necessidades e condições, de tudo que é ofertado às demais crianças, entre outras palavras, o currículo deve ser priorizado e mantido. Entretanto, os professores de AEE e EI, em articulação, devem especificar, no planejamento, e providenciar os recursos, adaptações e materiais necessários para que a criança PAEE participe em caráter de igualdade. Nesse sentido, mais uma vez, reforçamos a necessidade de uma ação intencional e articulada.

Na escola Otimismo, a professora Marjorie informou que, inicialmente, o contato com as crianças era através do envio do bloco de atividades e que não possuía uma interação direta com elas. Depois, apesar da resistência, criou o grupo de WhatsApp. A seguir, o trecho onde a professora relata como aconteceu a criação do grupo:

*Eu fiz o grupo de WhatsApp esse ano, não me lembro se foi fevereiro, não sei se foi exatamente fevereiro ou março que a gente começou com o grupo. Eu tive uma resistência muito grande não vou mentir, eu não sabia nem criar grupo. É um absurdo isso, então hoje eu vejo que é desnecessário esse meu medo, esse receio, mas eu não queria, eu tinha receio de como os pais agem, as confusões que a gente vê em grupos de condomínio de tudo. Eu disse: Meu Deus, com os pais, como é que vai ser isso? Eu fiquei muito receosa.*

Percebemos, no relato de Marjorie, o receio e a dificuldade em relação ao uso das tecnologias, que é justificável, pois a pandemia e a necessidade do ensino remoto acabaram pegando os professores de surpresa, não possibilitando tempo para a formação no que se refere à utilização das tecnologias e ao ensino no modelo remoto. O receio também é pertinente, porque os professores tiveram que disponibilizar seus números pessoais ou arcar com a compra de um novo chip, o que compromete a privacidade e, de certa forma, a segurança dos professores.

A professora Marjorie relatou ainda que o contato, através do grupo e do envio dos vídeos e fotos pela família, possibilitou que ela percebesse os avanços apresentados pela criança com TEA, pois só com os blocos de atividades não era possível se verificar como a criança estava fazendo as atividades.

A professora Gabriele também se refere ao uso do WhatsApp, quando apresenta a seguinte resposta sobre como acontecia o AEE da criança com TEA na pandemia:

*Olha, o nosso contato era basicamente pelo Whatsapp, tanto com o professor, a professora, quanto com os alunos, era mais em Whatsapp com os pais que a maioria dessas crianças elas não têm meios pra gente se comunicar com elas. E muitas também nem falam ainda, então a gente basicamente é a gente usou tudo aquilo que a gente pode usar dos pais através do telefone.*

*Então durante essa pandemia toda, a, os professores, a pró Marjorie entrava muito em contato com os pais pra saber se tava suprindo as necessidades, como é que tava o aluno pra estreitar mais a relação professor, aluno, né? Porque eu já faço isso antes da pandemia.*

Em relação à articulação entre as professoras Marjorie e Gabriele, durante o período de pandemia, foi possível constatar, em um dos trechos da entrevista de Marjorie, o que não estava acontecendo. Em relação ao questionamento sobre o AEE realizado com a criança com TEA, a professora Marjorie mencionou que sabia que a professora de AEE também enviava orientações de atividades para a sua aluna, porque, quando a mãe compartilhava os vídeos da criança executando alguma atividade, acabava mostrando, também, as que foram orientadas pela professora Gabriele. Assim, constatamos a falta de articulação entre as professoras e julgamos que seria mais oportuna uma atuação colaborativa para o envio das orientações e atividades para a família.

Destacamos ainda que sobreposição de atividades e orientações, percebidos na situação descrita na fala da professora Marjorie, acaba de certa forma infringindo o princípio de complementariedade do AEE, pois não se trata de ofertar atividades ou currículos diferentes, mas de uma atuação que favoreça a participação da criança com TEA nas atividades e momentos que são ofertados a todas as demais crianças. Silva e outros pesquisadores (2020) destacam, nesse sentido, que, mesmo na situação remota emergencial causada pela pandemia, o ensino colaborativo se mostra favorável para o estudo de caso e para o planejamento de estratégias para traçar orientações para as famílias. Recorrendo a Silva e outros autores (2020, p. 7-

8), ao considerarem fato similar ao que constatamos na investigação, verificamos a afirmação de que

O contato entre as docentes participantes desta pesquisa para a efetivação dessa colaboração, ocorreu por meio de conversas via WhatsApp, nas quais discutia-se acerca das atividades propostas pela professora do ensino comum e formas para sua operacionalização em casa, com apoio das famílias.

Ressaltamos que os contatos para a colaboração poderiam acontecer, ainda, através de reuniões de planejamento por meio dos aplicativos do Google: O Meet e o Zoom, ou por meio de trocas de mensagens por e-mail. Nesse sentido, concluímos que a perspectiva colaborativa traria uma maior contribuição para a participação e desenvolvimento das crianças com TEA durante a pandemia.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita das considerações finais desta tese se constitui em um grande desafio, primeiro porque temos a plena consciência de que uma investigação nunca é algo fechado ou passível de ser inquestionável e segundo porque, certamente, não foi possível apreender, compreender e apresentar resultados plenos haja vista toda subjetividade exposta nas entrevistas realizadas bem como a leitura de implícitos. Contudo, entendemos a necessidade de finalizar, ainda que, temporariamente, este texto para o surgimento de outras reflexões e possibilidades de pesquisas. Desse modo, neste capítulo, retomaremos o objetivo do nosso estudo, a base teórica da nossa investigação e traremos algumas reflexões e inquietações que podem contribuir para o avanço do tema estudado.

A presente tese teve como objetivo problematizar a articulação entre o AEE, a Educação Infantil e suas implicações para a inclusão educacional de crianças com TEA. Para consecução de tal objetivo nos baseamos na teoria histórico - cultural (PUZIREI, 2000; VIGOSTKI, 2010, 2021a, 2021b) e, que compreende o homem como um ser histórico cultural, que depende do outro para o desenvolvimento e por considerar que essa abordagem teórica nos ajuda a compreender e refletir sobre a escola e a intervenção dos agentes que nela atuam como ricos contextos para o desenvolvimento das crianças com TEA.

Nesse sentido, acreditamos que só será possível implementar uma educação realmente inclusiva e que de fato contribua para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças com TEA com a superação de espaços e atuações segregadas e individualizadas e o investimento em estratégias que favoreçam a articulação entre os serviços e profissionais que atuam na inclusão das crianças com deficiência. Contudo, constatamos na revisão de literatura e no desenvolvimento da investigação, da qual esta tese deriva, que ainda não conseguimos superar por completo as práticas individualizadas, baseadas no modelo médico que centra a sua atuação nas dificuldades individuais encontradas, ao invés de seguir os postulados da teoria histórico-cultural e investir na inserção no coletivo, na interação com outro e nas potencialidades do sujeito, como meio de favorecer o desenvolvimento e inclusão da criança com TEA.



Assim, acreditamos ainda que a atuação articulada, visando intervenções diretamente na sala e nos demais espaços coletivos onde a criança com TEA está incluída seria mais benéfica para promover avanços relacionados à interação, à linguagem e, por consequência, ao desenvolvimento da criança como um todo.

Como já informado anteriormente, os dados da pesquisa foram coletados a partir de entrevistas com quinze profissionais de educação, sendo eles: professoras de AEE e EI, coordenadores e diretores, que trabalhavam em escolas que possuíam crianças com TEA, incluídas na EI. Em relação à caracterização dos participantes, destacamos que foi em maioria mulheres, o que corrobora o estudo de Araújo, Moreira e Soares (2021) de que, na Educação Básica, principalmente na EI, é predominante a atuação de mulheres. Nesse sentido, embora não tenha aparecido na nossa investigação, é importante levar em consideração e refletir para a necessidade de um acompanhamento a essas profissionais, mulheres, que tiveram o aumento da sobrecarga durante a pandemia, pois tiveram que exercer as suas atividades profissionais em um contexto diferenciado, remoto, tendo que aprender a utilizar as tecnologias, bem como tiveram que conciliar o trabalho pedagógico com as atividades domésticas e algumas ainda com o cuidado com os filhos.

No que diz respeito ao regime de contratação, foi possível verificar que todos os entrevistados são profissionais efetivos, contratados via concurso público, fator que, a nosso ver, confere uma maior segurança tanto no sentido de não interrupção das atividades com as crianças, principalmente os professores de AEE e de Educação Infantil, por conta de uma demissão, como acontece com os profissionais contratados, temporariamente, e pela segurança do profissional que possui a garantia de um salário condizente, na maioria das vezes, com o piso salarial, reserva de horário para planejamento e um plano de carreira. Embora reconheçamos as necessidades de outras conquistas, como melhores condições de trabalho, a nosso ver, as garantias provenientes de um cargo efetivo possibilitam uma maior tranquilidade para o exercício da docência.

Sobre a formação profissional, treze participantes são graduados em pedagogia e dois possuem graduação em normal superior, sendo que a maioria possui especialização, dois profissionais possuem o mestrado em educação e uma está cursando o doutorado na área. Cabe ressaltar ainda que as professoras de AEE realizaram outros cursos de extensão no sentido de maior capacitação para realização do exercício profissional.

Nas entrevistas, foi possível perceber, na maioria dos contextos que fizeram parte da pesquisa, uma valorização do AEE como atendimento das crianças na sala de recursos em detrimento da atuação colaborativa na sala da criança, do espaço para planejamento coletivo, da formação continuada e da elaboração coletiva do PPP e do plano de desenvolvimento individual. Verificamos que, apesar da compreensão de que é necessária uma articulação entre os professores de AEE e os professores de EI e dos esforços envidados pelos profissionais para que a interação aconteça, a articulação ainda ocorre de forma frágil, dependendo da boa vontade dos professores, visto que ainda não foi possível perceber nas realidades investigadas uma institucionalização dessa articulação no PPP das instituições e da garantia de espaços e tempos para que articulação aconteça de forma sistematizada, conforme orientam os teóricos da área.

A fragilidade percebida na articulação teve várias justificativas e algumas são de certa maneira legítimas, como: a impossibilidade de suspender os atendimentos, o número excessivo de atendimentos por parte dos professores do AEE, as diferenças de horários para a realização do planejamento coletivo, a resistência de alguns professores no que se refere à intervenção do professor de AEE, a pandemia que dificultou o encontro de todos os representantes da comunidade escolar para elaboração do PPP. A falta de espaço e a dificuldade de reunir os professores e os demais profissionais para a formação continuada, dentre outros. Mas o que a fragilidade na articulação nos revela na verdade é que ainda não conseguimos superar, por completo, o modelo médico e também que ainda não conseguimos trabalhar dentro da premissa trazida por Capellini (2004) de que os desafios e dificuldades oriundos da implementação de um paradigma inclusivo, dentro de uma sociedade que ainda é excludente, requer a união de esforços que possibilitem discussões, reflexões e busca de estratégias por todos os profissionais da escola. Pois, as pesquisas já apontam a atuação colaborativa com mais efetiva para a garantia da inclusão escolar. (CAPELLINI, 2004; SILVA, 2018; VILARONGA, 2014; VILARONGA; MENDES, 2014)

Ressaltamos que a solução para os impasses que dificultam o fortalecimento da articulação entre o AEE e a EI não é uma tarefa fácil e que diga respeito somente à escola. Ao contrário, ela requer investimentos financeiros por parte das secretarias de educação, nos seguintes aspectos, dentre outros, no sentido de contratação de mais profissionais de AEE, via concurso público, para que esse profissional tenha

tempo para os atendimentos individuais que forem necessários e para as outras atividades relacionadas ao AEE; definição de carga horária específica para articulação, disponibilização de transporte para o traslado de profissionais que atuam também em escolas diferentes da que são lotados; investimentos na aquisição de recursos que favoreçam a inclusão e na capacitação dos profissionais envolvidos, contratação de ADI, por meio de concurso público, para o suporte direto às crianças que necessitam e definição de espaços e datas específicas no calendário letivo para elaboração, revisão, acompanhamento e avaliação do PPP.

Podemos constatar em alguns documentos publicados pela SMED, como Resolução CME nº 042 (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Salvador, BA), 2020b) e nas Orientações curriculares e pedagógicas para o continuum 2020/2021, considerações acerca de uma articulação entre os professores de AEE e os demais professores, contudo, percebemos a necessidade das ações citadas, anteriormente, para a garantia dessa articulação e de direcionamentos claros para que essa articulação de fato aconteça.

No que se refere às ações que podem ser desenvolvidas nas escolas, acreditamos que os gestores e coordenadores devem fortalecer a sua atuação no sentido de contribuir com a articulação, organizando os horários dos professores sempre buscando priorizar momentos de planejamento coletivo e formação continuada para os profissionais da escola envolvidos na inclusão da criança com TEA. Ressaltamos, novamente, que as formações desenvolvidas devem partir das pesquisas e inquietações próprias do cotidiano escolar, tal como acontece na escola Resistência, mas devem abordar temas como a defectologia, a teoria histórico-cultural e o desenvolvimento da criança, atuação colaborativa, bem como tópicos específicos sobre a EI e educação inclusiva. Cabe ainda aos diretores e coordenadores organizar e acompanhar momentos para a elaboração coletiva do PDI e do PPP.

Contudo, não foi possível observar somente aspectos que fragilizaram a articulação. Percebemos, também, indícios de mudança nas falas das professoras, como a vontade de ter um tempo maior de planejamento, houve a sugestão de institucionalizar um período quinzenalmente para que os professores conhecessem o trabalho desenvolvido no AEE e que pudessem realizar visitas às instituições especializadas onde as crianças são atendidas. Outra sugestão foi da criação de um plantão pedagógico, que poderia ser realizado semanal, quinzenal ou mensalmente

para que os professores do AEE e os das turmas de EI se encontrassem para discussão dos casos, planejamento, orientações e construção de recursos.

Na pesquisa, apareceu, ainda como sugestão, a possibilidade de aproveitar os aprendizados e experiências do período remoto no que se refere ao uso das tecnologias como uma forma de favorecer os encontros coletivos de reflexão, formação e planejamento. Entendemos que não existe uma receita pronta que consiga resolver de forma única todos os entraves que existem nas escolas que fragilizam ou impedem a articulação entre os professores de AEE e de EI, entretanto, entendemos que a articulação precisa ser institucionalizada tanto por parte da SMED, como nas próprias unidades escolares, através do PPP e demais documentos que norteiam as ações desenvolvidas. Assim, após essa institucionalização, cada escola pode pensar de maneira coletiva em formas que melhor atendam às suas especificidades e promovam uma atuação articulada para inclusão de crianças com TEA.

Durante a realização da pesquisa de campo, quatro entrevistados sinalizaram que a participação nas entrevistas levou à reflexão sobre a prática desenvolvida e sobre a necessidade de uma atuação que favorecesse a articulação. Percebemos ainda um esforço por parte dos professores, coordenadores e diretores em realmente favorecer a inclusão das crianças com TEA, verificamos tentativas e muitas das vezes com a utilização de recursos próprios e do tempo livre para as trocas coletivas e orientações à família. Constatamos, por parte das instituições e dos profissionais, a organização de estratégias para manter o contato com os alunos durante a pandemia, mesmo diante da falta de suporte por parte do poder público, no sentido de garantir os meios para participação dos professores e crianças, pois não foram disponibilizados aparelhos eletrônicos e acesso à internet às famílias e aos profissionais de educação, dentre outros.

Consideramos que as principais contribuições desta tese estão em evidenciar como acontece o AEE para as crianças com TEA na EI, conforme percepção dos profissionais de educação que atuavam nas quatro instituições que fizeram parte da pesquisa. Além de contribuir para reforçar a concepção de que uma atuação articulada entre o AEE e a Educação Infantil é a estratégia mais eficaz para favorecer o desenvolvimento das crianças com TEA e a sua inclusão, visto que a educação inclusiva pressupõe o rompimento de ações isoladas que visem, exclusivamente, uma atuação centrada na pessoa e busque formas de remover as

barreiras que, existentes no ambiente escolar, dificultam o acesso, à aprendizagem e à permanência das pessoas com deficiência. Como contribuição, ainda, destacamos a necessidade de ouvir e evidenciar as sugestões e estratégias sugeridas e/ou desenvolvidas pelos próprios profissionais de educação no que diz respeito à articulação entre o AEE e a EI, pois a escuta desses profissionais possibilitou o surgimento de indícios de como deve acontecer a articulação.

As principais limitações deste estudo dizem respeito à dificuldade imposta pela pandemia de realizar observações nas escolas de como ocorria a articulação entre o AEE e a EI na inclusão de crianças com TEA. Temos a convicção de que as observações junto às entrevistas trariam mais informações e estratégias para articulação e possibilitariam ainda uma análise mais aprofundada do contexto investigado. Outra limitação diz respeito a não efetivação da nossa ideia inicial de atuar na perspectiva da pesquisa ação colaborativa com os profissionais da escola. Verificamos, assim como Vilaronga (2014), que uma atuação numa perspectiva articulada ou colaborativa, como é denominada pela autora, demanda tempo e investimento na formação inicial e continuada dos professores. Nessa direção, consideramos a necessidade no investimento de pesquisas que adotem como metodologia a pesquisa ação colaborativa e que tenham como foco a formação continuada para a atuação pedagógica na perspectiva articulada ou colaborativa. Destacamos, ainda, a necessidade de uma aproximação cada vez maior entre as universidades e as instituições que ofertam a Educação Básica.

Outro aspecto percebido na pesquisa, que demanda uma investigação mais específica, diz respeito ao lugar ocupado pela EI nas políticas e ações da SMED, principalmente, o lugar das creches. Essa constatação aparece aqui por entender a importância da oferta de uma educação pública e de qualidade para o desenvolvimento de todas as crianças e, principalmente, das crianças com TEA e por verificar que uma instituição de pesquisa funcionava como CMEI e após a inauguração passou a atender também estudantes do ensino fundamental e que a outra instituição ofertava vagas somente para os grupos 4 e 5. Consideramos a necessidade de priorizar, por parte do poder público, o investimento em espaços específicos para a EI e uma atenção principalmente às creches, visto que, conforme Coutinho (2021), não alcançamos a universalização da oferta de vagas nesta etapa da Educação Básica. Enfatizamos, ainda, a necessidade de investir na contratação de professores especialistas para atuar prioritariamente nos CMEIs e de outras

pesquisas que investiguem as condições de trabalho e as especificidades do AEE desenvolvido na Educação Infantil.

Esperamos que os resultados obtidos nesta tese contribuam para o fortalecimento da perspectiva de que a articulação entre o AEE e a EI é o caminho mais eficiente para promover o desenvolvimento, a aprendizagem e, por consequência, a inclusão de crianças com TEA na EI.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Flávia Neves *et al.* Escalas e testes. *In:* CAMARGO JUNIOR, Walter (org.). **Intervenção precoce no autismo**: guia multidisciplinar de 0 a 4 anos. Belo Horizonte: Ed. Artesã, 2017.

AMARAL, Nelson Cardoso *et al.* O Fundeb permanente em tempos de desconstrução e desfazimento: mobilização e um basta veemente. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 42, p. 1-11, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/G33VWr5XX7rpXRFJSCM9myP/?lang=pt>. Acesso em: 13jan. 2023.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-V. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AMORIM, Ana Luisa Nogueira de; DIAS, Adelaide Alves. Currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, PB, v.4, n.2, p.125-137, set./mar. 2012.

AMORIM, Gabriely Cabestre. **Organização e funcionamento do atendimento educacional especializado na Educação Infantil**: estudo de caso. 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP, 2015.

ARARUNA, Maria Rejane. **Articulação entre o professor do atendimento educacional especializado (AEE) e o professor do ensino comum**: um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza. 2018. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

ARAÚJO, Tânia Maria de; MOREIRA, Regina de Souza; SOARES, Jorgana Fernanda de Souza. Trabalho docente e saúde mental de professoras e professores da Educação Infantil: potenciais impactos da pandemia de COVID-19. *In:* SANTOS, Marlene Oliveira dos (org.). **Educação infantil em tempos de pandemia**. Salvador: EDUFBA, 2021. p. 49-74.

ARCE, Alessandra. Apresentação. *In:* ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?**: em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013a.p. 5-11.

ARCE, Alessandra. O referencial curricular nacional para a educação infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. *In:* ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?**: em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013b.p. 13-37.

ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins. Introdução. *In:* ARCE, 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, SP: Autores Associados, 2012. p. 1-4.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos. *In*: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (org.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?**: em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013. p. 39-65.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO. **A política de educação infantil no Brasil**: das garantias legais ao financiamento da oferta pública. São Paulo, 2021. Disponível em: [https://fineduca.org.br/wp-content/uploads/2021/07/20210611\\_NT\\_Fineduca\\_EI.pdf](https://fineduca.org.br/wp-content/uploads/2021/07/20210611_NT_Fineduca_EI.pdf). Acesso em: 15 jan. 2023.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v.17, n. especial, 59-76, maio-ago. 2011.

BAPTISTA, Claudio Roberto; SILVA, Carla Maciel da; CORREIA, Gilvane Belem. O atendimento educacional especializado: uma análise de premissas organizadoras e de contextos de implementação. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, SP, v.2, n.1, p. 43-54, jan.-jun. 2015.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./maio, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/35>. Acesso em: 17 jan. 2023.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. O novo Fundeb e a educação infantil: da política de consenso neoliberal à práxis política emancipatória. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, RS, v. 12, n. 10, p. 1-16, 2022.

BARBOSA, Ivone Garcia; SOARES, Marcos Antônio. Educação infantil e pobreza infantil em tempos de pandemia no Brasil: existirá um “novo normal”? **Zero-a-Seis**, Florianópolis, SC, v. 23, n. especial, p. 35-57, jan./jan., 2021. (Dossiê Especial: Educação Infantil em tempos de Pandemia). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/79044/45374>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e educação atuais. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2007.

BERSCH, Rita. Tecnologia assistiva e educação inclusiva. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Ensaio pedagógicos**, Brasília, DF: SEESP/MEC, 2006. p. 89-94.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, SariKnopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 2010.



BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. *In*: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice (org.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.p. 21-39.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Estatuto da criança e do adolescente**: lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 9. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2012. (Série legislação; n. 83). Disponível em:[http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto\\_crianca\\_adolescente\\_9ed.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf). Acesso em: 27 abr. 2012.

BRASIL. Congresso Nacional. **Processos legislativos da Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Disponível em: [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Acesso em: 3 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 5 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011. Disponível em:[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em:8 nov. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm). Acesso em: 8 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**.Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 2 out. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.Brasília, DF, 2023. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm). Acesso em: 3 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF, 2007. Disponível em: [http://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/lei\\_11494\\_20062007.pdf](http://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/lei_11494_20062007.pdf). Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.700, de 13 de junho de 2008.** Acrescenta inciso X ao caput do art. 4º da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11700.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11700.htm). Acesso em: 24 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do Art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 1º dez. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2014a. Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf). Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006a.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006b. v.1.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006c. v.2.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006d.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota técnica nº 02, de 04 de agosto de 2015**. Orientações para a organização e oferta do atendimento educacional especializado na educação infantil. Brasília, 2015. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=18047-ntc-02-orientacoes-para-organizacao-oferta-do-ae-na-educacao-infantil&Itemid=30192#:~:text=Prev%C3%AA%20o%20Atendimento%20Educativo%20Especializado,%2C%20considerando%20suas%20necessidades%20espec%C3%ADficas%22](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18047-ntc-02-orientacoes-para-organizacao-oferta-do-ae-na-educacao-infantil&Itemid=30192#:~:text=Prev%C3%AA%20o%20Atendimento%20Educativo%20Especializado,%2C%20considerando%20suas%20necessidades%20espec%C3%ADficas%22). Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes para educação especial na educação básica**. Brasília, DF: MEC/SEE, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf). Acesso em: 8 jul. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Desenhando um mapa: a invenção de “possíveis” no espaço escolar. *In*: DEMOLY, Karla Rosane do Amaral; FREITAS, Cláudia Rodrigues de (org.). **Rede de oficinas na saúde e na educação: experiências que configuram formas de convivência**. Mossoró, RN : EdUFERSA, 2016.

BRITO, Maria Cláudia; MISQUIATTI, Andréa Regina Nunes. Considerações sobre a atuação junto aos Transtornos Globais do Desenvolvimento na escola regular. *In*: MILANEZ, Simone Ghedini Costa; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; MISQUIATTI, Andréa Regina Nunes. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão na educação infantil**. Introdução. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BUENO, José Geraldo Silveira. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) como programa nuclear das políticas de educação especial para a inclusão escolar. **Tópicos Educacionais**, Recife, v.22, n.1, p. 69-87, jan./jun. 2016.

BUSS, Juliana Gonçalves; ANDRADE, LysMarty; STOLTZ, Tânia. **Transtorno do espectro autista e inclusão**: à luz do olhar de profissionais da educação infantil. Curitiba: Juruá, 2019.

CAMADA, Marcos Yuzuru de Oliveira. **Modelo computacional para identificação de comportamentos estereotipados e determinação do nível de ativação de pseudo autistas**. 2020. 145 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

CAMARGO JUNIOR, Walter. Aspectos médicos. *In*: CAMARGO JUNIOR, Walter (org.). **Intervenção precoce no autismo**: guia multidisciplinar de 0 a 4 anos. Belo Horizonte: Ed. Artesã, 2017.p. 13-25.

CAMIZÃO, Amanda Costa; VICTOR, Sonia Lopes; CONDE, Patrícia Santos. **Estimulação precoce na educação especial**: algumas provocações. Trabalho apresentado durante a Reunião Nacional da Anped, 38., 2017, São Luiz, Maranhão. Disponível em:[chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbfdmadadm/http://38reuniao.anped.org.br/site/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT15\\_1199.pdf](chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbfdmadadm/http://38reuniao.anped.org.br/site/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT15_1199.pdf). Acesso em: 24 abr. 2020.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. BNCC e educação infantil: quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 9, n. 17, p. 353- 366, jul./dez. 2015.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, 2004.

CARDOSO, Diana Maria Pereira. **Funções executivas**: habilidades matemáticas em crianças com transtorno do espectro autista. 2016. 159 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2016.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil**. 2006. 174 f. Universidade Federal de São Carlos. 2007.Tese (Doutorado). São Carlos, SP.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; GUIZZO, Bianca Salazar. Políticas de educação infantil: conquistas, embates e desafios na construção de uma Pedagogia da Infância. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, MT, v. 27, n. 66, p. 771-791, set./dez. 2018.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil**: trabalhando a mediação pedagógica. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na Educação Infantil**. 2011. 188 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil**. Trabalho apresentado durante a Reunião Nacional da Anped, 35., 2012, Porto de Galinhas, PE. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/121-gt15>. Acesso em: 24 abr. 2020.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHRISTOFARI, Ana Carolina; FREITAS, Cláudia Rodrigues de; TEZZARI, Mauren Lúcia. **Educação infantil e ensino fundamental: interlocuções com o atendimento educacional especializado**. Trabalho apresentado durante Reunião Nacional da Anped, 35., 2012, Porto de Galinhas, PE. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/121-gt15>. Acesso em: 24 abr. 2020.

CONDE, Patrícia Santos. **Práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial em uma instituição de educação infantil**. 2015. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2015.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Salvador, BA). **Parecer nº 064/2020**. Dispõe sobre o Regime especial de atividades pedagógicas não presenciais para o Ensino Fundamental e suas modalidades e para a Educação Infantil, no âmbito das instituições e redes que compõem o Sistema Municipal de Ensino de Salvador em decorrência da Pandemia Covid-19. Secretaria Municipal de Educação, 2020. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/documentos/>. Acesso em: 3 abr. 2023.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Salvador, BA). **Resolução CME nº 042/2020**. Dispõe sobre Regime especial de atividades pedagógicas não presenciais para o Ensino Fundamental e suas modalidades e para a Educação Infantil, no âmbito das instituições e redes que compõem o Sistema Municipal de Ensino de Salvador, em decorrência da Pandemia Covid-19. Salvador: CME, 2020. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/cme-salvador-ba-ok-resolucao-042-2020-regime-especial-com-anexo-5faf19895ee54-pdf>. Acesso em: 3 abr. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer CNE CP nº 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.2020. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECPN52020.pdf?query=covid](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf?query=covid). Acesso em: 12 fev. 2023.



CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 1999. Disponível em: [chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbfdmadadm/http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_ceb\\_0199.pdf](chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbfdmadadm/http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf). Acesso em: 1 set. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001. Disponível em: <chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbfdmadadm/http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 1 out. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, DF, 2009a.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: [portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 21 dez. 2010.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. 2016. Disponível em: <chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbfdmadadm/https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2022.

CORONA, Maria da Penha Alves Ribeiro; MAGNAGO, Mirella Pereira Caliar; AZEVEDO, Karla Veruska. Alternativas de atendimento à educação especial na educação infantil em tempos de pandemia, 2020. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/numero6/Comunicacao/EIXO%207%20PDF/MariaDaPenhaAlvesRibeiroCorona-E7com.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2023.

CORSINO, Patrícia. Introdução. *In*: CORSINO, Patrícia (org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

CORTÊS, Maria do Socorro Mendes; ALBUQUERQUE, Alessandra Rocha de. Contribuições para o diagnóstico do transtorno do espectro autista: de Kanner ao DSM-V. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, São Paulo, ano III, v. III, n. 7, p.864-80, jul./dez. 2020.

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

COUTINHO, Angela Scalabrin. Prefácio. *In*: SANTOS, Marlene Oliveira dos (org.). **Educação Infantil em tempos de pandemia**. Salvador: EDUFBA, 2021. p. 15-21.

COUTINHO, Anna Aline *et al.* **Do DSM-I ao DSM-5: efeitos do diagnóstico psiquiátrico “espectro autista” sobre pais e crianças.** 2013. Disponível em: <http://psicanaliseautismoesaudepublica.wordpress.com/2013/04/11/do-dsm-i-ao-dsm-5-efeitos-do-diagnostico-psiquiatrico-espectro-autista-sobre-pais-e-criancas/>. Acesso em: 30 set. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil *et al.* **O aluno com deficiência e a pandemia.** [2020]. Disponível em: <https://www.issup.net/files/2020-07/O%20aluno%20com%20defici%C3%Aancia%20na%20pandemia%20-%20I.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2023.

DAVID, Lilian; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. O ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência na educação infantil. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 2, p. 189-209, maio/ago. 2014.

DIAS, Adelaide Alves; SANTOS, Isabelle Sercundes. Crianças com transtorno do espectro autista em tempos de pandemia: contextos de inclusão/exclusão na Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, SC, v. 23, n. esp., p. 101-124, jan./jan. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79005>. Acesso em: 24 jan. 2023.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

DI NUBILA, Heloisa Brunow Ventura; BUCHALLA, Cássia Maria. O papel das classificações da OMS-CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 324-335, jul. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbepid/v11n2/14.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2023.

DUARTE, Newton. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v.7, n.1/2, p.17-50, 1996.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo.** Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fonte, 2009.

FACHINETTI, Tamiris Aparecida; SPINAZOLA, Cariza de Cássia; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação inclusiva no contexto da pandemia: relato dos desafios, experiências e expectativas. **Educação em Revista**, Marília, SP, v. 22, n. 1, p. 151-166, 2021.

FAGLIARI, Solange Santana dos Santos. **A implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no âmbito municipal: ajustes, reinterpretações e tensões.** Trabalho apresentado durante a Reunião Nacional da ANPEd, 36., 2013, Goiânia, GO. Disponível em <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/173-trabalhos-gt15-educacao-especial>. Acesso em: 24 abr. 2020.

FERNANDES, Conceição Santos; TOMAZELLI, Jeane; GIRIANELLI, Vania Reis. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. **Psicologia USP**, São Paulo, v.31, e200027, p. 1-10, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/4W4CXjDCTH7G7nGXVPk7ShK/?lang=pt>. Acesso em: 29 jan. 2023.

FERNANDES, Edicléia Mascarenhas *et al.* Alunos com condutas típicas e a inclusão escolar: caminhos e possibilidades. *In*: GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 153-171.

FERREIRA, Roberta Flávia Alves. **Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil**: o desafio da formação de professoras. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

FIORINI, Bianca Sampaio. **O aluno com transtornos do espectro do autismo na educação infantil**: caracterização da rotina escolar. 2017. 145f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2017.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo social da deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, v.17, n.31, p.59-73, jul./dez. 2013.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FROEHLICH, Daniela Camila; MEURER, Ane Carine. Base Nacional Comum Curricular: educação especial em foco. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 7, mar. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/7/base-nacional-comum-curricular-educacao-especial-em-foco>. Acesso em: 5 jun. 2023.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; LOPEZ, Graziela Maria Beretta. **Políticas de educação inclusiva no Brasil**: uma análise da educação especial na educação infantil (2000-2010). Trabalho apresentado durante a Reunião Anual da Anped, 34., 2011, Natal, RN. Disponível em: [http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=121:trabalho-gt15-educacao-especial&catid=47:trabalhos&Itemid=59](http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=121:trabalho-gt15-educacao-especial&catid=47:trabalhos&Itemid=59). Acesso em: 24 abr. 2020.

GAUDERER, E. Christian. Terminologia. *In*: GAUDERER, E. Christian. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento**: uma atualização para os que atuam na área do especialista aos pais. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1992.



GIARDINETTO, Andréa Rizzo dos Santos Boettger. **Educação do aluno com autismo**: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo funcional natural. 2009. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2009.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. *In*: GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.p. 15-35.

GOERGEN, Maria Sonia. Sobre o diagnóstico em Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): considerações introdutórias à temática. *In*: SCHMIDT, Carlo (org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 29-41.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, ano XX, n. 50, p. 9-25,abr. 2000.

GOÉS, Maria Cecília Rafael de. A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Caderno CEDES**, Campinas, SP, n. 24, p. 17-24, 1991.

GONRING, Vilmara Mendes. **A criança com síndrome de Asperger na educação infantil**: um estudo de caso. 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

GUIMARÃES, Arlete de Brito. **Interações sociais envolvendo crianças com transtorno do espectro do autismo em classes comuns**: o olhar de seus professores. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado) -Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

JANNUZZI, Gilberta S. de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JESUS, Lana Tuan Borges de. **A criança com cegueira na educação infantil**: interação entre os contextos de desenvolvimento. 2015. 203 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

KANNER, Leo. **Distúrbios autísticos do contato afetivo**. 1943. Disponível em: <http://www.profala.com/artautismo11.htm>. Acesso em: 8 out. 2020.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, PR., n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da Constituição de uma Política Brasileira de Educação Especial Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 17, p. 41-58, maio-ago. 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. *In*: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno. **Prática pedagógica na educação especial**: multiplicidade no atendimento educacional especializado. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013. p. 1-17.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de educação especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. e217170, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Pedagogia e a formação de professores(as) de educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 16, n. 3 (48), p. 181-193, set./dez. 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v.20, n. 68, p. 61- 79, dez. 1999.

KLIN, Ami. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, (Supl.), p. S3-11, 2006.

KRAVTSOV, Grigorievitch Guennadi; KRAVTSOVA, Elena Evguenievna. A inter-relação instrução e desenvolvimento: problemas e perspectivas. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S Vigotski. Organização: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021. p. 23-43.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. A idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. *In*: MARTINS, Ligia Marcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento a velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 129-147.

LEONTIEV, Alexis R. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017a.p. 59-83.

LEONTIEV, Alexis R. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. Leontiev. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017b.p. 21-37.

LIMA, Maria Betania Barbosa de Silva; DORZIAT, Ana. **Cenas do cotidiano nas creches e pré-escolas**: um olhar sobre as práticas de inclusão. Trabalho apresentado durante a Reunião Nacional da Anped, 36., 2013, Goiânia, GO. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/173-trabalhos-gt15-educacao-especial>. Acesso em: 24 abr. 2020.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisas em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

LUIZ, Maria Cecília; MARCHETTI, Rafaela. Lei 12.796/13 e a obrigatoriedade na educação infantil. **RPGE– Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, SP, v. 24, n. 1, p. 4-23, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12750>. Acesso em: 19 jan. 2021.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017. p. 21-37.

MACHADO, Gabriela. **Caracterização das práticas do atendimento educacional especializado na educação infantil de Dourados/MS**. 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS, 2017.

MANETTI, Ilis Ângela Wickboldt. **Inclusão escolar do aluno com transtorno do espectro do autismo na educação infantil**. 2018.191 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal Sul-RioGrandense, Pelotas, RS, 2018.

MARCHESI, Álvaro. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. *In*: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS; Jesús (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.p.15-30.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEIRELLES, Melina Chassot Benincasa. **Educação especial e educação infantil: uma análise de serviços no município de Porto Alegre**. 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

MEIRELLES, Melina Chassot Benincasa. **Educação infantil e atendimento educacional especializado: configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália**. 2016. 173 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Colombia, v. 22, n. 57, p. 93-109, mayo-agosto, 2010a

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. São Paulo: Junqueira & Mari, 2010b

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. Organização e funcionamento do atendimento educacional especializado. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela (org.). **Inclusão escolar em foco**: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. v. 4: p. 25-36.

MENDES, Enicéia Gonçalves; MALHEIRO, Cícera A. Lima. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado?. *In*: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves(org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.p. 349-365.

MENDES, Melina Thaís da Silva; GALVANI, Márcia Duarte. O ensino colaborativo como facilitador da educação inclusiva na educação infantil. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, SP, v.4, n. 1, p. 45-60, 2017. Edição Especial

MENDES, Rosana Maria. **A formação do professor do professor que ensina matemática, as tecnologias de informação e comunicação e as comunidades de prática: uma relação possível**. 2013. 285 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2013.

MERCADO, Elisangela Leal de Oliveira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. **Base Nacional Comum Curricular e a Educação Especial no contexto da inclusão escolar**. [2017]. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6840103/course/section/6338020/MERCADO%20e%20FUMES.pdf>. Acesso 23 jun. 2023.

MICHELS, Maria Helena. Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v.11, n.2, p.255-272, maio-ago. 2005,

MILANESI, Josiane Beltrame; MENDES, Enicéia Gonçalves. Sala de recursos multifuncionais em Rio Claro/SP: reflexões acerca da formação docente. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio (org.). **Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em educação especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 385-402.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9-33.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. Articulação entre o atendimento educacional especializado e o ensino comum: construindo sistemas educacionais inclusivos. **Revista Cocar**, Belém, PA, Edição Especial, n. 1, p. 81-100. Jan.-jul. 2015.

MONTE, Francisca Roseneide Furtado do; SANTOS, Idê Borges. **Saberes e práticas da inclusão**: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004. (Educação infantil; 3)

MOTA, Maria Renata Alonso. **A BNCC e a educação infantil**: algumas provocações e um ponto de ancoragem. Trabalho apresentado durante a Reunião Nacional da Anped, 39., Niterói, RJ, 2019. Disponível em: [chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbfmadadm/http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_45\\_6](chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbfmadadm/http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_45_6). Acesso em: 17 mar. 2021.

MOYSÉS, Maria Aparecida; ANGELUCCI, Biancha. Prefácio. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas de defectologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2021. v. 1 - Organização: PRESES, Zoia; TUNES, Elizabeth.

NASCIMENTO, Verônica Gomes. **O acompanhamento terapêutico escolar no processo de inclusão de uma criança autista**. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Salvador, 2015.

NASCIMENTO, Verônica Gomes. **Por uma inclusão escolar artesanal: para além da técnica, uma ética educativa**. 2019. 216 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

NUNES, Débora Regina de Paula; ARAÚJO, Eliana Rodrigues. Autismo: a educação infantil como cenário de intervenção. **Arquivos analíticos de Políticas Educativas**, Porto, PO, v. 22, n. 84, p. 1-18, 2014. Dossiê Educação Especial: diferenças, currículos e processos de ensino e aprendizagem. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1653/1327>. Acesso em: 4 set. 2020.

NUNES, Débora Regina de Paula; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico; SCHMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão de literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina. Revolucionário inquieto. **Educação**: Lev Vygotski, São Paulo, n. 2, p. 6-17, [2010].

OLIVEIRA, Ronilda Rodrigues da Silva; SILVA, Carmem Virginia Moraes da. Práticas pedagógicas na Educação Infantil: conhecimentos e contradições. **Anais do Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista, Bahia, v. 6, n. 6, p. 3442-3460, 2017.

OLIVEIRA, Mariângela Castilho Uchoa de; MICCAS, Camila; ARAÚJO, Catherine Oliveira de. O uso da CIF no contexto escolar inclusivo: um mapeamento bibliográfico. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 34, p.1-20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 16 jul. 2023.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

ORRÚ, Sílvia Ester. A gênese do autismo segundo a literatura científica. *In*: ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo**: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Proposta curricular para a educação infantil: a experiência de Bauru. **Revista Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.11, n.2, maio/ago. 2018.

PASSERINO, Liliana M; BEZ, Maria Rosângela; VICARI, Rosa Maria. Formação de professores em Comunicação Alternativa para crianças com TEA: contextos em ação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 26, nº 47, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 14 out. 2015.

PEREIRA, Izaionara Cosmea Jadjesky. **Centro de atendimento educacional especializado e escola de educação infantil**: o que dizem as crianças desse entrelugar. 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

PRADO, Alessandra Elizabeth Ferreira Gonçalves; AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. Currículo para a educação infantil: argumentos acadêmicos e propostas de “educação” para crianças de 0 a 5 anos. *In*: ARCE, 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, SP: Autores Associados, 2012.

PRESTES, Zoia. **Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**: repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PUZIREI, Andriei A. Lev S. Vigotski : manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000. Disponível em: <chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 maio 2021.

QUEIROZ, Fernanda Matrigani M. Gutierrez de; BARBOSA, Regiane da Silva; UZÊDA, Sheila de Quadros. Trabalho pedagógico com estudantes público-alvo da educação especial na educação infantil durante a pandemia. **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, Vitória, ES, v. 3, n. 3, p. 1-11, 2020.

RABOCK, Daiana. **Concepções das professoras do atendimento educacional especializado com foco em crianças dos centros de educação infantil**. 2016. 97 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, SC, 2016.

RAUPP, Marilene Dandolini; ARCE, Alessandra. A formação de professores de educação infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. *In*: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012. p. 51-91.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



REIS, Samara Passos Santos. **Empatia afetiva e cognitiva e o fenótipo ampliado do autismo**: adaptação transcultural e validação de medidas. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2017.

RIBEIRO, Emília Lucas. **A comunicação entre professores e alunos autistas no contexto da escola regular**. 2013.133 f. Dissertação (Mestrado) -Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

RIESGO, Rudimar. Neuropediatria, autismo e educação. *In*: SCHMIDT, Carlo (org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; MENDES, Eniceia Gonçalves; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas de educação especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 16, p. 1-18, 2021 Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 3 jun. 2021.

ROCHA, Luiz Renato Martins da *et al.* Análise das sustentações orais da ação direta de inconstitucionalidade da PNEE-2020. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, BA, v. 17, n. 46, p. 1-22, jul./set. 2021.

RODRIGUES, Roberta Karoline Goncalves. **Atendimento educacional especializado na educação infantil**: interface com os pais e professores da classe comum. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2015.

RODRIGUES, Roberta Karoline Gonçalves; CIA, Fabiana. **As relações do professor de salas de recursos multifuncionais pré-escolar**: a escola, o professor da classe comum e as instituições especializadas. Trabalho apresentado durante o VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 8., 2013, Londrina, PR.

ROPOLI, Edilene Aparecida *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília, DF: Mec/Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: John Hopkins University, School of Hygiene and Public Health, 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas públicas e qualidade da educação infantil. *In*: SANTOS, Marlene Oliveira dos; RIBEIRO, Maria Izabel Souza (org.). **Educação Infantil**: os desafios estão postos: e o que estamos fazendo? Salvador: Sooffset, 2014. p. 169-185.

SÁ, Maria Rachel Compatangelo Fernandes de. **O atendimento educacional especializado nas escolas municipais de educação infantil em São Paulo**. 2018. 83 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa nº001/2020**. Dispõe sobre os procedimentos para adaptação e/ou adequação e flexibilização curricular na elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para os/ as alunos/as público-alvo da Educação Especial e/ ou outras Necessidades Educativas Específicas (NEE) de todos os segmentos educacionais da Rede Pública Municipal de Ensino da cidade de Salvador, 2020a. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/documentos/>. Acesso em: 3 abr. 2023.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares e pedagógicas para a rede municipal de ensino de salvador no continuum curricular 2020/2021**. Salvador: Secretaria Municipal de Educação, 2021. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/documentos/>. Acesso em: 7 abr. 2023.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 053/2017**. Estabelece a Estrutura Curricular da Educação Infantil e as Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental (em Tempo Parcial e em Tempo Integral), da Educação de Jovens e Adultos e o horário de funcionamento das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino do Salvador. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/137930885/dom-ssa-edicao-normal-18-02-2017-pg-6>. Acesso em: 27 out. 2019.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial curricular municipal para a educação infantil em Salvador**. Salvador: Secretaria Municipal de Educação, 2015. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/pdfs-nossa-rede/documentos-municipais/educacao-infantil/profissionais/Referencial.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2023.

SANTOS, Aline de Almeida. **Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista: significados e práticas**. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Salvador, 2016.

SANTOS, Joseane Frassoni dos. **Análise das práticas do atendimento educacional especializado para a Educação Infantil nas redes municipais de ensino (RME) de quatro municípios do estado do Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana**. 2017. 194 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SANTOS, Fernanda Viannay Siqueira. **O atendimento educacional especializado na educação infantil, enquanto política pública no município de Niterói**. 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

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) - Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2016.



SANTOS, Marlene Oliveira dos; RIBEIRO, Maria Izabel Souza; VARANDAS, Maria Izabel Souza. O currículo da educação infantil em instituições do proinfância no estado da Bahia. *In*: SANTOS, Marlene Oliveira dos; RIBEIRO, Maria Izabel Souza (org.). **Educação Infantil: os desafios estão postos: e o que estamos fazendo?** Salvador: Sooffset, 2014. p. 95-145.

SANTOS, Marlene Oliveira dos; VARANDAS, Daniela Nascimento. Políticas públicas, professores da Educação Infantil e pandemia da COVID-19. *In*: SANTOS, Marlene Oliveira dos (org.). **Educação Infantil em tempos de pandemia**. Salvador: EDUFBA, 2021. p. 31-48.

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 29, n. 2, p. 207-221, maio/ago. 2013.

SAVIANI, Nereide. Educação Infantil versus educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. *In*: ARCE, 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, SP: Autores Associados, 2012. p. 53-79.

SCHMIDT, Carlo. Autismo, educação e transdisciplinaridade. *In*: SCHMIDT, Carlo (org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 2013.p. 7-27.

SCHMIDT, Carlo. Transtorno do espectro autista: onde estamos e para onde vamos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, PR, v. 22, n. 2, p. 221-230, abr./jun. 2017.

SCHMIDT, Carlo *et al.* Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 222-235, jan./abr. 2016

SCHMIDT, Leide Mara; RIBAS, Marina Holzmann; CARVALHO, Marlene Araújo de. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. *In*: QUELUZ, Ana Gracinda; ALONSO, Myrtes (org.). **O trabalho docente: teoria & prática**. São Paulo: Pioneira, 2003.p. 19-33.

SILVA, Élide Cristina Santos da. **A inclusão de alunos com autismo na escola regular: a importância das interações sociais**. 2008. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SILVA, Élide Cristina Santos da. **A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo**. 2011. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SILVA, Glaciélma de Fátima da *et al.* Educação especial e ensino comum: ensino colaborativo na educação infantil em tempos de pandemia. **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, Vitória, ES., v. 3, n. 3, p. 1-13, 2020.

SILVA, Isabel de Oliveira. Educação infantil no Brasil. **Pensar a Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 3-33, jan.-mar. 2016.

SILVA, Janaina Cassiano. Projetos pedagógicos e os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC): o construtivismo e a pedagogia da infância como pano de fundo do processo de oposição ao ensino nas salas de aula de Educação Infantil. *In*: ARCE, 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, SP: Autores Associados, 2012. p. 81-106.

SILVA, Lais Carla Simeão da. **Atendimento educacional especializado à criança com baixa visão de zero a três anos na Educação Infantil**. 2016. 166 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

SILVA, Rossicleide Santos da. **Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense**. 2018. 139 f. Mestrado (Dissertação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

SOEIRA, Albenira Alves Rodrigues. **Investigando a família e a escola no contexto educacional especializado de crianças de zero a três anos**. 2015. 220 f. Mestrado (Dissertação) - Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2015.

SOUZA, Hellen Karolinni Rocha *et al.* Inter-relação entre professores da sala de atendimento educacional especializado e do ensino regular. **RPGE– Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, SP, v. 21, n. esp. 2, p. 1048-1062, nov. 2017.

SOUZA, Nelly Narcizo de. **Inclusão escolar da criança pequena com necessidades especiais:** concepções de mães, de educadoras da Educação Infantil e de professoras do atendimento educacional especializado. 2013. 181 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná. Paraná, 2013.

STEMMER, Márcia Regina Goulart. Educação Infantil: gênese e perspectivas. *In*: ARCE, 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, SP: Autores Associados, 2012. p. 5-32.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230076, 2018.

TEIXEIRA, Keila Cardoso. **A criança surda na educação infantil:** contribuições para pensar a educação bilíngue e o atendimento educacional especializado. 2016. 243 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo, 2016.

TEIXEIRA, Sônia Regina; BARCA, Ana Paula de Araújo. Teoria histórico-cultural e educação infantil. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba, PR: CRV, 2017. p. 29-39.

TORRES, Josiane Pereira; BORGES, Adriana Araújo Pereira. Educação especial e a Covid-19: o exercício da docência via atividades remotas. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 14, n. 30, p. 824-841, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 24 jan. 2023.

TRINDADE, Telma Cristina dos Santos. **Estudo de uma amostra de 40 escolares do ensino infantil em atendimento educacional especializado no município de Mauá, São Paulo**. 2017. 90 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

TULESKI, Silvana Calvo, EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. *In*: MARTINS, Ligia Marcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento a velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.p. 35-61.

UNICEF. **Aulas presenciais voltaram na grande maioria das escolas municipais e redes começam a investir na recuperação da aprendizagem, revela pesquisa**. 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/aulas-presenciais-voltaram-na-grande-maioria-das-escolas-municipais-e-redes-comecam-a-investir-na-recuperacao-da-aprendizagem>. Acesso em: 25 jan. 2023.

UZÊDA, Sheila de Quadros; BARBOSA, Regiane da Silva; QUEIROZ, Fernanda Matrigani M. Gutierrez de. Inclusão na educação infantil: direitos assegurados ou violados no contexto da pandemia? *In*: SANTOS, Marlene Oliveira dos (org.). **Educação infantil em tempos de pandemia**. Salvador: EDUFBA, 2021. p. 189-205.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad Editora, 2005.

VASQUES, Carla Karnoppi. Alunos com autismo, transtornos globais do desenvolvimento, psicose infantil?! sobre as formas de nomear e compreender o atendimento educacional. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 19, p. 162-176, 2012.

VASQUES, Carla Karnoppi; MOSCHEN, Simone. Diagnóstico e escolarização: gestos de leitura em Educação Especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 25, n. 44, p. 435-448, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6530>. Acesso em: 21 jan. 2023.

VAZ, Kamille; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O professor de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: reflexões acerca da articulação entre o modelo de professor e o projeto de escola. *In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED*, 2016, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: ANPED SUL, 2016. p. 1-15. Tema: Eixo 22. Educação Especial. Disponível em: [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo22\\_KAMILLE-VAZ-ROSALBA-MARIA-CARDOSO-GARCIA.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo22_KAMILLE-VAZ-ROSALBA-MARIA-CARDOSO-GARCIA.pdf). Acesso em: 8 jun. 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

VIANA, Giomar; LIMA, Jandir Ferrera de. Capital humano e crescimento econômico. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 11, n. 2, p. 137-148, jul./dez. 2010.

VICTOR, Sonia Lopes. Psicologia histórico-cultural e a contribuição na superação do modelo médico-psicológico. *In: LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; BARROCO, Sonia Mari Shima; ROSSATO, Solange Pereira Marques. Educação especial e teoria histórico-cultural*. Curitiba: Appris, 2017. p. 17-34.

VIEIRA, Gisele de Lima. **Políticas públicas educacionais inclusivas para a criança com transtorno do espectro do autismo na educação infantil na cidade de Manaus**. 2016. 176 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. Fundamentos de defectologia. *In: VYGOTSKI, Lev Semenovitch. Obras completas*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1995. t. v.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas de defectologia**. Organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021a. v. 1.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. Organização: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021b.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Colaboração da educação especial em sala de aula**: formação nas práticas pedagógicas do coensino. 2014. 216 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

VITAL, Andréa Aparecida Francisco. **Transtorno do espectro do autismo e o atendimento educacional especializado de uma rede municipal de educação do Estado de São Paulo**. 2016. 156 f. Tese (Doutorado) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.

WHITMAN, Thomas L. História, definição e avaliação. *In*: WHITMAN, Thomas L. **O desenvolvimento do autismo: social, cognitivo, linguístico, sensório-motor e perspectivas biológicas**. São Paulo: M. Books do Brasil Editora, 2015. p.19-54.

XAVIER, Suzana Maria Webber. **Atendimento educacional especializado para crianças com deficiência intelectual: um compromisso presente desde a Educação Infantil**; 2015. 83 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC, 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Roteiro para entrevista com o professor da turma de Educação Infantil

### 1. Dados pessoais e profissionais:

1.1 Sexo:

1.2 Idade:

1.3 Fale sobre sua formação.

1.4 Como foi seu ingresso na Educação Infantil?

1.5 Conte sobre sua experiência com alunos TEA?

### 2. Inclusão de alunos com TEA:

2.1 Conte um pouco sobre sua rotina como professora de Educação Infantil

2.2 Como você percebe a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil?

2.2 Fale um pouco sobre seu aluno com TEA

2.3 Conte um pouco sobre o suporte que a criança com TEA recebe para a inclusão na Educação Infantil.

2.4 Como é o processo de aprendizagem do seu aluno com TEA?

2.5 De que forma você identifica as necessidades apresentadas pela criança com TEA?

2.6 Como os alunos com TEA são inseridos nas atividades realizadas pela turma?

2.7 Você realiza alguma modificação/adaptação para favorecer a participação da criança com TEA?

2.8 Como você avalia o processo a aprendizagem e desenvolvimento da criança com TEA?

2.9 De que forma está acontecendo o contato com as crianças/turma nesse período de pandemia?

2.10 Como a criança com TEA participa desse processo?

### 3. Articulação entre o AEE e a Educação Infantil

- 3.1 Como é sua relação com o professor do AEE?
- 3.2 Como é realizado o planejamento das ações desenvolvidas com a criança com TEA?
- 3.3 De que forma acontece a elaboração do Plano Educacional Individualizado?
- 3.4 Como o PPP da escola contempla a articulação entre o AEE e a turma de EI?
- 3.5 Como ocorre a mediação/orientação do professor do AEE no que se refere à participação dos alunos com TEA nas atividades desenvolvidas na sala?
- 3.6 Como você acha que o AEE pode contribuir para a inclusão da criança com TEA?
- 3.7 Na sua opinião de que maneira deve acontecer a articulação entre o AEE e a Educação Infantil?
- 3.8 Fale um pouco sobre o AEE desenvolvido com seu aluno com autismo.
- 3.9 O que você considera essencial para a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil?
- 3.10 Como acontece a formação continuada para os professores do CMEI?
- 3.11 Quais aspectos você considera importante para que aconteça uma articulação entre os professores do AEE e os das turmas de Educação Infantil?



## APÊNDICE B – Roteiro para entrevista com os professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE

### 1. Dados pessoais e profissionais:

1.1 Sexo:

1.2 Idade:

1.3 Fale um pouco sobre sua formação.

1.4 Como foi seu ingresso no AEE?

1.5 Quanto tempo atua na Educação Especial?

### 2. Atendimento Educacional Especializado para alunos com TEA

2.1 Quais as suas principais atividades como professor do AEE nessa instituição?

2.2 Como você percebe a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil?

2.3 Como são os seus alunos com TEA?

2.4 Conte um pouco sobre o suporte que a criança com TEA recebe para a inclusão na Educação Infantil.

2.5 Como acontece o processo de identificação das necessidades específicas e/ou aspectos que precisam ser trabalhados com as crianças com TEA?

2.6 Fale um pouco como acontece o AEE para os alunos com TEA?

2.7 Como está organizada a sua rotina semanal de trabalho?

### 3. Articulação entre o professor do AEE e a Educação Infantil

3.1 Como acontece o planejamento das ações que serão realizadas com as crianças com TEA?

3.2 De que forma acontece a elaboração do Plano Educacional Individualizado?

3.3 Como ocorre a articulação entre os profissionais que atuam com os alunos com TEA?

3.4. Como o PPP da escola contempla a articulação entre o AEE e a turma de EI?

3.5 Como é a sua relação com o professor da criança com TEA?

3.6 Em quais aspectos você identifica que o professor da sala regular diferencia as atividades para os alunos com TEA?

3.7 Como os alunos com TEA são inseridos nas atividades com os outros alunos da sala?

3.8 Qual a sua mediação/orientação em relação à participação dos alunos com TEA em relação as atividades desenvolvidas na sala? (Relação com a questão anterior).

3.9 Como você acha que deveria acontecer a articulação entre o AEE e a sala comum?

3.10 O que você considera imprescindível para a inclusão educacional de crianças com TEA na Educação Infantil?

3.11 Como acontece a formação continuada para os professores do CMEI?

3.12 Quais aspectos você considera importante para que aconteça uma articulação entre os professores do AEE e os das turmas de Educação Infantil?

3.13 De que forma está acontecendo o contato com a criança com TEA e a professora nesse período de pandemia?

## APÊNDICE C – Roteiro para entrevista com o coordenador do CMEI

### 1. Dados pessoais e profissionais:

1.1 Sexo:

1.2 Idade:

1.3 Fale um pouco sobre sua formação.

1.4 Quais são as suas principais atividades como coordenadora do CMEI?

1.5 Quanto tempo trabalha nesta instituição?

### 2. Inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil:

2.1 Como você percebe a inclusão de crianças com TEA no CMEI?

2.2 De que maneira a escola se organiza para a inclusão de alunos com TEA?

2.3 Conte um pouco sobre o suporte que a criança com TEA recebe para a inclusão na Educação Infantil.

2.4 Fale um pouco sobre a relação com a família da criança com TEA.

### 3 Articulação entre AEE e Educação Infantil

3.1 Como é realizado o encaminhamento das crianças com TEA para o AEE?

3.2 De que forma é elaborado o Plano Educacional Individualizado para crianças com TEA no CMEI?

3.3 Como o PPP da escola contempla a articulação entre o AEE e a turma de EI?

3.4 Como você percebe a relação entre os professores de AEE e os professores que possuem alunos com autismo?

3.5 Como são organizados espaços/tempos para o planejamento do professor de Educação Infantil e do AEE no CMEI?

3.6 De que maneira acontece o planejamento das ações que serão desenvolvidas com os alunos com TEA?

3.7 Fale sobre como acontece a formação continuada para os profissionais que atuam no CMEI

3.8 O que você considera imprescindível para a inclusão das crianças com TEA na Educação Infantil?

3.9 Quais aspectos você considera importante para que aconteça uma articulação entre os professores do AEE e os das turmas de Educação Infantil?

3.10. Como você acha que sua atuação/função pode favorecer a articulação entre os professores de AEE e de Educação Infantil?

3.11. De que forma está acontecendo o contato com a criança com TEA e com a família dessa criança nesse período de pandemia?

## APÊNDICE D – Roteiro para entrevista com o diretor do CMEI

### 1. Dados pessoais e profissionais:

1.1 Sexo:

1.2 Idade:

1.3 Fale um pouco sobre sua formação.

1.4 Quais são as suas principais atividades como diretora do CMEI?

1.5 Quanto tempo trabalha nesta instituição?

### 2. Inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil:

2.1 Como você percebe a inclusão de crianças com TEA no CMEI?

2.2 De que maneira a escola se organiza para a inclusão de alunos com TEA?

2.3 Conte um pouco sobre o suporte que o CMEI recebe para a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil.

2.4 Fale um pouco sobre a relação do CMEI com a família da criança com TEA.

### 3 Articulação entre AEE e Educação Infantil

3.1 Como é realizado o encaminhamento das crianças com TEA para o AEE?

3.2 Como o PPP da escola contempla a articulação entre o AEE e a turma de EI?

3.3 Como você percebe a relação entre os professores de AEE e os professores que possuem alunos com autismo?

3.4 Como são organizados espaços/tempos para o planejamento do professor de Educação Infantil e do AEE no CMEI?

3.5 De que maneira acontece o planejamento das ações que serão desenvolvidas com os alunos com TEA?

3.6 Fale sobre como acontece a formação continuada para os profissionais que atuam no CMEI

3.7 O que você considera imprescindível para a inclusão das crianças com TEA na Educação Infantil?

3.8 Quais aspectos você considera importante para que aconteça uma articulação entre os professores do AEE e os das turmas de Educação Infantil?

3.9 Como você acha que sua atuação/função pode favorecer a articulação entre os professores de AEE e de Educação Infantil?

3.10 De que forma está acontecendo o contato com a criança com TEA e com a família dessa criança nesse período de pandemia?

## APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa intitulada “Articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e a Educação Infantil na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista”, desenvolvida pela Pós-graduanda Élide Cristina da Silva de Lima Santos, estudante do Doutorado em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Esta pesquisa tem como objetivo analisar como ocorre a articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e a Educação Infantil na inclusão educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Conforme aponta a Resolução 466/2012, II.2 “Tais participantes devem ser esclarecidos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa lhes acarretar”. Nesta perspectiva, a natureza da pesquisa é problematizar como a articulação existente entre o Atendimento Educacional Especializado e a Educação Infantil na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista.

Esta pesquisa justifica-se por considerar o aumento do número de crianças com Transtorno do Espectro Autista matriculadas nas escolas regulares e a necessidade de favorecer a participação, aprendizagem e desenvolvimento desses alunos por meio de práticas articuladas.

Nesta perspectiva, sua participação na pesquisa é voluntária e se dará por meio de respostas a entrevistas semiestruturada, a partir de blocos temáticos e de objetivos, e como instrumentos serão utilizados o roteiro de entrevistas e os recursos de gravação do aplicativo Google Meet, para posterior transcrição e fidelidade ao discurso. Sendo que somente serão utilizadas na análise dos dados as falas previamente autorizadas. As questões das entrevistas serão de forma clara em linguagem acessível, utilizando-se das estratégias mais apropriadas à cultura e respeitando as singularidades de cada participante da pesquisa, como destaca a Resolução 466/2012, IV.1 b. Vale ressaltar que, qualquer outra pesquisa a ser feita com o material coletado será submetida para apreciação e aprovação do CEP da instituição, e quando for o caso, apreciação e aprovação da CONEP.

Os riscos decorrentes de sua participação nesta pesquisa são: o desconforto por responder questões relacionadas ao seu ambiente de trabalho, a invasão de privacidade, a necessidade de disponibilização do seu tempo, discriminação a partir das respostas e/ou opiniões reveladas durante as entrevistas e divulgação de dados confidenciais. Vale destacar que, nos riscos referentes ao desconforto, será oferecido apoio, além de uma conversa atenta e sensível ao desconforto do participante, viabilizar um atendimento emocional, será aguardado o tempo que for necessário até que tais questões sejam sanadas, considerando a experiência profissional e acadêmica na área. Ao identificar possíveis desconfortos dos participantes seja emocional, físico, bem como constrangimentos que o entrevistado poderá sentir por compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou em alguns tópicos que possa se sentir incômodo em falar, destaca-se que, o participante não precisa responder a qualquer pergunta ou parte de informações obtidas na entrevista se sentir desconforto em falar. Portanto, serão tomadas essas ações/atitudes práticas descritas acima, a fim de minimizar esses possíveis riscos (desconforto, constrangimento - se houver). Sendo assim, um ambiente agradável e confortável são direitos dos participantes da pesquisa, segundo a Resolução nº 466/2012.

Entretanto, como forma de minimizar/evitar tais riscos, algumas providências serão tomadas, a exemplo, da possibilidade de escolha de um ambiente privativo para resposta as entrevistas, definição de um tempo que não altere significativamente a sua rotina de trabalho ou estudo e de um horário que lhe seja mais conveniente para agendamento da entrevista, a qual durará em média 30 minutos a entrevista completa por cada participante e garantir o seu acesso a transcrição das entrevistas antes da publicação dos dados. Será assegurado pelo pesquisador o pleiteio de indenização em caso de danos decorrentes de sua participação na pesquisa, além de contribuir, se necessário, o ressarcimento das despesas decorrentes da participação da pesquisa, como alimentação e/ou transporte.

Como a entrevista será realizada em ambiente virtual, através do aplicativo Google Meet, acrescenta-se ainda como risco decorrente de sua participação o compartilhamento de informações pessoais em meios virtuais e a exposição, caso aconteça algum problema com a tecnologia utilizada que possibilite o vazamento de dados. No intuito de minimizar esse risco após a conclusão da coleta de dados será



realizado o download dos dados coletados, que serão transferidos para o notebook pessoal da pesquisadora, sendo excluído qualquer registro do aplicativo e do e-mail para evitar o compartilhamento de dados da participante. O envio do roteiro de entrevista, TCLE e de outros documentos será feito por meio de e-mail individual ou Correios/SEDEX (despesas custeadas pela pesquisadora) para evitar que suas informações pessoais sejam visualizadas por terceiros, conforme orientações disponibilizadas no ofício circular da CONEP "Orientações para procedimentos em pesquisas em ambiente virtual", de 24 de fevereiro de 2021.

Os benefícios que a presente pesquisa trará para os participantes são \*evidenciar práticas pedagógicas realizadas que articulem o Atendimento Educacional Especializado e a Educação Infantil e contribuam para a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista, além de \*favorecer a concepção de que o planejamento e a atuação colaborativa entre os professores de Atendimento Educacional Especializado e os professores de Educação Infantil são os meios mais adequados para o estabelecimento de estratégias que favoreçam a participação, comunicação e aprendizagem de crianças com autismo e \*diminuir o sentimento de solidão e ansiedade que alguns professores adquirem em ocasião da atuação com a criança com deficiência.

Considerando assim, o respeito pela dignidade humana, à proteção da imagem da instituição e do participante, a não estigmatização, a garantia da não utilização das informações em prejuízo, inclusive em termos de autoestima, além do desenvolvimento e o engajamento ético, consoante a Resolução nº 466/2012.

Os resultados serão transcritos, analisados e apresentados sem qualquer menção dos nomes dos (as) participantes, sendo garantido o anonimato. Comprometo-me, como pesquisadora, com o mínimo de danos e riscos.

É importante destacar que a Secretaria Municipal de Educação e os gestores das escolas onde será realizada a pesquisa estão cientes das corresponsabilidades como instituições coparticipantes do presente projeto de pesquisa, do compromisso de garantir a segurança e o bem estar dos participantes envolvidos na Instituição, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de segurança e bem estar, além de autorizar, o desenvolvimento da presente pesquisa nestas instituições e

declararem conhecer as Normas e Resoluções que norteiam a prática de pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução 466/12.

Ressaltamos ainda que, o (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa na participação desta pesquisa, e também não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação. Se depois de consentir com a sua participação o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo.

Solicito a permissão para publicação dos resultados, considerando que, a divulgação das informações só será realizada de forma anônima e sendo os dados coletados de forma geral, bem como os termos de consentimento livre e esclarecido mantidos aos meus cuidados na Secretaria do Programa de Pós-Graduação, da Universidade Federal da Bahia, por um período de 05 anos sob a minha responsabilidade como Pesquisadora e Docente da Instituição (UFRB-CETENS). Este presente Termo será emitido em duas vias assinadas pelo participante e por mim, pesquisadora.

Estamos à disposição para maiores esclarecimentos e caso haja qualquer dúvida ou preocupação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável por esta pesquisa por meio do seguinte endereço eletrônico: elida4203@gmail.com, Tel. 71-999474577 (WhatsApp).

Ressalto que esta pesquisa foi avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (CEPEE.UFBA) - Rua Augusto Viana S/N, 4º andar Campus Do Canela, Cep 40110-060. Telefone: 3283-7615 E-mail: cepee.ufba@ufba.br. Agradecemos, antecipadamente, pela sua colaboração.

Prof. Dr. Miguel Angel García Bordas (orientador)

Assinatura da Pesquisadora

**CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre os objetivos, benefícios e riscos da pesquisa acima descrita e compreendi as explicações fornecidas. Por isso, concordo em participar desta pesquisa, sabendo que não vou ter retorno financeiro e que posso sair a qualquer tempo. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora

Prof. Dr. Miguel Angel García Bordas (orientador)

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Local e data.