

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FRANCYANE FAGUNDES CARDOSO

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS**

Lages

2023

FRANCYANE FAGUNDES CARDOSO

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para o Exame de Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa 2: Processos Socioculturais em Educação

**Orientadora:** Profa. Dra. Josilaine Antunes Pereira

**Coorientador:** Prof. Dr. Vinicius Bertoncini Vicenzi

Lages

2023

#### Ficha Catalográfica

C268i      Cardoso, Franciane Fagundes  
Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil: concepções de professoras / Franciane Fagundes Cardoso ; orientadora Prof. Dra. Josilaine Antunes Pereira ; coorientador Prof. Dr. Vinicius Bertoncini Vicenzi. – 2023.  
113 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Lages, SC, 2023.

1. Inclusão Escolar. 2. Educação Infantil. 3. Transtorno de Espectro Autista. I. Pereira, Josilaine Antunes (orientadora). II. Vicenzi, Vinicius Bertoncini (coorientador). III. Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

CDD 370

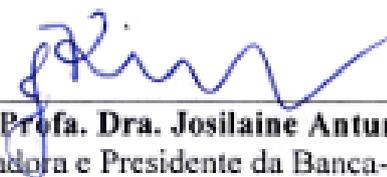
Francyane Fagundes Cardoso

**"INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS"**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Processos Socioculturais em Educação.

Lages, 24 de Julho de 2023

**BANCA EXAMINADORA:**



**Prof. Dra. Josilaine Antunes Pereira**  
Orientadora e Presidente da Banca- PPGE/UNIPLAC



**Prof. Dr. Vinicius Bertoncini Vicenzi**  
Coorientador- PPGE/UNIPLAC



**Prof. Dra. Tania Mara Zancanaro Pieczkowski**  
Examinadora Externa-PPGE/UNOCHAPECÓ  
Participação Não Presencial - Res. n° 432/2020



**Prof. Dr. Jaime Farias Dresch**  
Examinador Interno - PPGE/UNIPLAC

Rafael, esta conquista não é apenas minha, mas nossa.  
Agradeço por ser meu maior incentivador e a razão  
pela qual nunca desisto.

## AGRADECIMENTOS

Cada um de nós é parte de uma teia intrincada de relacionamentos e conexões que moldam nossas vidas e experiências. Essa dissertação é exemplo disso, foi elaborada com a contribuição de várias mãos talentosas e perspicazes.

Além disso, essa dissertação lembra que estamos sempre conectados uns aos outros, mesmo quando parece ser uma caminhada solitária. Nossas jornadas são entrelaçadas e nossas conquistas individuais são, muitas vezes, resultado do apoio e da colaboração de pessoas ao nosso redor.

Agradeço a minha família pelas palavras de encorajamento e pelo suporte emocional que vocês me proporcionaram. Estiveram ao meu lado, sempre me lembrando do meu potencial e me encorajando a persistir. Vocês foram a base sólida que me sustentou, o apoio inabalável que me impulsionou a ir além das minhas limitações. Sei que posso contar com vocês em qualquer momento e que sempre estaremos unidos, celebrando as vitórias e enfrentando os desafios juntos.

Ao meu filho Rafael pela sua paciência e compreensão nos momentos em que precisei estar ausente. Seu apoio e entendimento foram fundamentais para que eu pudesse me dedicar a outras responsabilidades.

Andréia Luciane você sempre esteve ao meu lado, me incentivando e acreditando em mim, mesmo nos momentos em que eu mesma duvidava.

Yara, enfrentamos essa batalha juntas e sua amizade foi uma âncora para mim durante esse desafio saber que tínhamos uma à outra tornou tudo mais suportável.

Márcia, pessoa incrível que conheci durante essa caminhada, sempre disposta a estender a mão e ajudar aqueles ao seu redor. Agradeço por dedicar seu tempo, conhecimento e recursos para me ajudar. Sua ajuda foi fundamental para superar este desafio, sou imensamente grata.

Mais uma vez, muito obrigada por oferecer sua ajuda quando eu mais precisava!

Obrigada por acreditarem em mim!

Eva, Grasielli, João Daniel e Suely, vocês foram especiais nesse percurso, proporcionando momentos de compartilhamento, superação de desafios e crescimento pessoal. Senti-me parte de um grupo unido, no qual pude contar com o apoio e incentivo de pessoas tão maravilhosas. Obrigada por tornarem essa fase de estudos mais leve.

Aos docentes do PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIPLAC, gostaria de agradecer a todos vocês. Cada um de vocês trouxe perspectivas únicas e experiências valiosas. Em especial, ao querido professor Geraldo Locks, que nos deixou de forma repentina. Sua sabedoria, gentileza e comprometimento com o ensino tornavam cada encontro uma oportunidade de aprendizado.

À minha querida Profa. Dra. Marialva Linda Moog Pinto, sua experiência e conhecimento foram fundamentais para o meu desenvolvimento acadêmico e pessoal. Agradeço por compartilhar sua sabedoria, incentivar meu crescimento e dedicar seu tempo e esforço. Sou grata por ter tido a oportunidade de conhecer e aprender com uma professora tão dedicada e respeitosa.

Agradeço à Profa. Dra. Mareli Eliane Graupe pelo seu apoio e dedicação.

À orientadora Profa. Dra. Josilaine Antunes Pereira, sua dedicação em orientar minha pesquisa foi fundamental para o meu desenvolvimento como pesquisadora.

Ao meu coorientador Prof. Dr. Vinicius Bertoncini Vicenzi, extremamente dedicado e comprometido. Seu conhecimento aliado às suas orientações claras e direcionamentos precisos foram de grande importância para finalização deste texto dissertativo.

Aos avaliadores, Profa. Dra. Tania Mara Zancanaro Pieczkowski e ao Prof. Dr. Jaime Farias Dresch, pelo tempo dedicado, leitura atenta e pelas contribuições pontuais.

Portanto, essa dissertação é muito mais do que apenas um documento acadêmico. Ela é uma expressão tangível de como o poder da união e do compartilhamento de conhecimento pode moldar nosso mundo. É uma lembrança de que nossas realizações são o resultado de várias mãos trabalhando juntas, e que somente através dessa união podemos alcançar avanços significativos e duradouros.

## **DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE**

Declaro que os dados apresentados nesta versão final da Dissertação são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 23 de agosto de 2023.

---

Francyane Fagundes Cardoso

Há momentos na vida em que a questão de saber se podemos pensar diferentemente do que pensamos, e perceber diferentemente do que vemos, é absolutamente necessária se quisermos continuar de algum modo a olhar e refletir.

Michel Foucault (1985, p. 8).

## RESUMO

A inclusão ainda é um processo em construção, portanto, demanda pesquisas e reflexões. Nesse sentido, esta dissertação aborda o tema da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil e tem como objetivo geral analisar o processo de inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil e os desafios desse processo em Centros de Educação Infantil da rede pública municipal de Lages, SC. São objetivos específicos, a) entender como se dá o processo de inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, b) identificar percepções de professoras de Educação Infantil a respeito da inclusão de crianças com TEA e c) descrever os desafios que Professoras Regentes e Professoras de Apoio encontram para efetivar a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil. A pesquisa é de abordagem qualitativa, de caráter interpretativo e baseada na revisão bibliográfica e na pesquisa de campo, usando-se como instrumento para coleta de materialidades empíricas entrevistas semipadronizadas. Foram realizadas entrevistas com oito professoras, quatro regentes e quatro professoras de apoio à inclusão de quatro Centros de Educação Infantil Municipal de Lages, Santa Catarina. Foi adotada a perspectiva da diferença nesta dissertação. Dentre os principais autores que embasam o trajeto pelo marco teórico estão: Bujes (2013), Skliar (2019), Orrú (2017), Lopes (2017), Fabris (2021), Abramowicz (2003), Veiga-Neto (2007) entre outros. A análise das materialidades empíricas resultou aspectos relevantes, dentre os quais, que a inclusão ainda é um desafio a ser enfrentado, talvez permanente. Além disso, a análise apresentou um contexto complexo relativo à formação de professores, desde a formação inicial até as formações continuadas, tendo em vista que, no que tange ao processo inclusivo, o foco se dá, especialmente, às/aos professoras/es de apoio. Conforme a leitura das percepções das professoras entrevistadas, não ter uma formação para inclusão envolvendo todos/as os/as profissionais que atuam na instituição de Educação Infantil dificulta não somente o atendimento de crianças com TEA, mas todo o processo inclusivo.

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

## ABSTRACT

Inclusion is still a process under construction; therefore, it requires research and reflection. In this sense, this dissertation addresses the theme of inclusion of children with Autism Spectrum Disorder in Early Childhood Education and aims to analyze the process of inclusion of children with ASD in Early Childhood Education and the challenges of this process in Early Childhood Education Centers of the municipal public network of Lages, SC. Specific objectives, a) to understand how the process of inclusion of children with ASD in Early Childhood b) identify perceptions of Early Childhood Education teachers about the inclusion of children with ASD and c) describe the challenges that Regent Teachers and Support Teachers face to effect the inclusion of children with ASD in Early Childhood Education. The research is qualitative, interpretative and based on literature review and field research, using as an instrument for collecting empirical materials semi-standardized interviews. Interviews were conducted with eight teachers, four regents and four teachers supporting the inclusion of four Municipal Early Childhood Education Centers in Lages, Santa Catarina. The perspective of difference was adopted in this dissertation. Among the main authors that support the path through the theoretical framework are: Bujes (2013), Skliar (2019), Orrú (2017), Lopes (2017), Fabris (2021), Abramowicz (2016), Veiga-Neto (2007) among others. The analysis of empirical materialities resulted in relevant aspects, among which, that inclusion is still a challenge to be faced, perhaps permanent. In addition, the analysis presented a complex context related to teacher training, from initial training to continuing education, considering that, regarding the inclusive process, the focus is especially on/to teachers/es support. According to the reading of the perceptions of the interviewed teachers, not having a training for inclusion involving all/the/the professionals who work in the institution of Early Childhood Education hinders not only the care of children with ASD, but the entire inclusive process.

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

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA	– <i>American Psychological Association</i>
ASHA	– <i>American Speech-Language-Hearing Association</i>
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	– Conselho Estadual de Educação
CEE	– Conselho Estadual de Educação
CEIM	– Centros de Educação Infantil Municipal
CENESP	– Centro Nacional de Educação Especial
CEP	– Comitê de Ética em Pesquisa
CID-10:	– Classificação Internacional de Doenças - 10ª edição
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CORDE	– Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DCN	– Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	– Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCSMEL	– Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação
DSM-V	– <i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th edition</i> – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - 5ª edição
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
EEB	– Escola de Educação Básica
EMEB	– Escola Municipal de Educação Básica
GERED	– Gerência Regional de Educação
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	– Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	– Instituição de Ensino Superior
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	– Lei Brasileira de Inclusão
LDB	– Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação
ONU	– Organização das Nações Unidas

OPAS	– Organização Pan-Americana da Saúde
PDE	– Plano de Desenvolvimento da Educação
PECS	– <i>Picture Exchange Communication System</i>
PNE	– Plano Nacional de Educação
PPGE	– Programa de Pós-Graduação em Educação
RCNEI	– Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SC	– Santa Catarina
SMED	– Secretaria Municipal de Educação
TCLE	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	– Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	– Transtorno do Espectro Autista
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIASSELVI	– Centro Universitário Leonardo da Vinci
UNICEF	– Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIPLAC	– Universidade do Planalto Catarinense
UNOCHAPECÓ	– Universidade Comunitária da Região de Chapecó

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>PUBLICAÇÕES CORRELATAS AO TEMA INVESTIGADO.....</b>	<b>21</b>
2.1	POLÍTICAS PÚBLICAS: AÇÕES EM ANDAMENTO .....	27
2.2	ASPECTOS RELEVANTES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS.....	27
2.3	DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	29
<b>3</b>	<b>CAMINHO METODOLÓGICO TRILHADO .....</b>	<b>31</b>
3.1	CONTEXTO DA PESQUISA.....	31
3.2	DEFINIÇÃO DE PESQUISA E METODOLOGIA ADOTADA .....	33
<b>4</b>	<b>MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>35</b>
4.1	A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DAS INFÂNCIAS: BREVE ABORDAGEM.....	35
4.2	EDUCAÇÃO INFANTIL – ASPECTOS LEGAIS .....	38
<b>4.2.1</b>	<b>Base Nacional Comum Curricular – Aprendizagem e Desenvolvimento.....</b>	<b>42</b>
4.3	EDUCAÇÃO INFANTIL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIFERENÇA.....	48
4.4	EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO .....	51
4.5	TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA .....	54
4.6	CONTEXTO LEGAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS 1990 .....	59
<b>4.6.1</b>	<b>Legislação sobre inclusão educacional de pessoas com Transtorno do Espectro Autista .....</b>	<b>63</b>
<b>5</b>	<b>PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>66</b>
5.1	APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO PESQUISADO E COLETA DE MATERIALIDADES EMPÍRICAS .....	66
5.2	PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA: NARRATIVAS.....	70
5.3	FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS.....	79
5.4	INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FATO OU PROCESSO EM ANDAMENTO? .....	84

<b>5.4.1</b>	<b>Estrutura para inclusão em Ceim de Lages, SC .....</b>	<b>91</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>95</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>98</b>
	<b>APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO</b>	<b>106</b>
	<b>APÊNDICE II – LEIS, DECRETOS E POLÍTICAS PÚBLICAS DE</b>	
	<b>INCLUSÃO .....</b>	<b>107</b>
	<b>APÊNDICE III – ENTREVISTA SEMIPADRONIZADA .....</b>	<b>113</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça, ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2002 p. 24).

Esta dissertação tem como tema a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)<sup>1</sup> na Educação Infantil, fundamentada nas experiências da pesquisadora com crianças com TEA, bem como em outras vivências sociais e pedagógicas relacionadas à temática da inclusão.

Durante esses poucos anos de trabalho, deparei-me com inúmeras situações, algumas delas desafiadoras. Assim, apesar das práticas existentes, questionamentos persistem e outros surgem no cotidiano escolar, mas um deles sobressai sempre que há contato com crianças com TEA: como a inclusão educacional na Educação Infantil de Lages está ocorrendo? Essa indagação se deve não só à prática pedagógica da pesquisadora. Ela inclui o observar diferentes situações que levam a refletir sobre as possibilidades que a Educação Infantil, no sentido amplo de educação, como instituição, quanto mais restrito, como espaço onde se promovem ações e experiências educativas. No caso desta pesquisa, o foco recai no campo restrito, mais especificamente, os Centros de Educação Infantil Municipais (Ceim) de Lages.

O vivido e o observado, portanto, despertaram o interesse desta pesquisadora em aprofundar estudos a respeito da inclusão de crianças TEA na Educação Infantil, conseqüentemente, a apresentar um projeto para ingresso no curso de Mestrado em Educação. Antes, porém, de apresentar os objetivos e os caminhos traçados nesta dissertação, cabem algumas considerações iniciais a respeito do trabalho com crianças com TEA.

A inclusão de criança com TEA a Educação Infantil é campo complexo, por não se tratar de inserir a criança em uma sala de aula, mas de conhecer, entender, refletir e agir para que a inclusão aconteça ao longo do trajeto escolar, do contexto da prática pedagógica. A

---

<sup>1</sup> As referências que nominam esse transtorno usam duas formas de escrita: Transtorno do Espectro do Autismo e Transtorno do Espectro Autista. Em razão de ter sido grafado em documentos e alguns dos autores que fundamentam teoricamente esta dissertação o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA), é essa forma que se adota neste trabalho, excetuando-se no estado da arte, que se manteve a forma de escrita adotada pelos autores das dissertações analisadas.

inclusão requer, portanto, conhecimentos prévios, incluindo uma formação adequada para se compreender a complexidade de cada sujeito. Todavia, embora seja um assunto relevante e haja bibliografia considerável sobre inclusão, conversas com colegas de profissão indicam que as formações têm sido insuficientes diante do contexto encontrado na prática cotidiana.

Toda criança tem direito à educação escolar, preferencialmente na rede pública de ensino, é o que se institui desde a Constituição de 1988. Além de ser um direito da criança frequentar a escola, todos somos seres sociais e necessitamos da troca com os pares, uma vez que a sociabilidade influencia o desenvolvimento socioafetivo e cognitivo, dentre outros aspectos de nossas vidas, e isso se inicia com o nascimento, nos primeiros contatos com o ambiente e com pessoas familiares, se estende para os momentos com parentes mais próximos, a comunidade na qual se vive, segue para a escola e para outros contextos sociais mais amplos. Inclusão, nesse sentido, é sentir-se parte, integrado ao meio, interagindo com ele, sendo influenciado e influenciando ao mesmo tempo. O meio nos forma, mas também em-forma, nos condiciona, determina, nos modifica, do mesmo modo que o modificamos de acordo com o espaço que encontramos nele para que possamos ser, existir, viver, interagir, perceber e sermos notados, socializar, desenvolvermos relações de afeto, de proximidade, algumas vezes também de distanciamento, de trabalho, de diversas formas. Se não conseguimos nos situar, nos localizar, nem nos sentirmos parte desse meio, a sensação provável é de exclusão.

Refletir assim é uma forma de tentar pensar no lugar do outro a partir das próprias sensações, da experiência materna, dos desafios enfrentados na e com a escola. É pensar que, a exclusão nos afeta e afeta ainda mais aqueles que, socialmente, são vistos como “diferentes”, os que não se encaixam no padrão, na “normalidade”, na “perfeição” que se acredita existir. É pensarmos sob outra perspectiva, no sentido que não somos iguais, não somos diferentes, somos sujeitos, todos, independentemente de gênero, de credo, de etnia, de cor, de cultura, de deficiência, de dificuldade, de classe. E se somos assim, e temos direitos, todos os previstos constitucionalmente, esse direito não pode ser contestado pela diferença, pela singularidade. Ele precisa ser garantido e desenvolvido na prática cotidiana desde a Educação Infantil e essa garantia passa por diferentes aspectos, que vão da estrutura física ao apoio socioemocional da criança que entra no processo de inclusão, das professoras e das famílias.

Embora o alongamento de colocações mais pessoais, esse sentimento não seja único da pesquisadora. Pode-se dizer, assim, que inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil vem passando por mudanças que se refletem nas diferentes abordagens que buscam

compreender o TEA, as potencialidades de desenvolvimento, as atitudes e a maneira única como cada criança percebe o mundo.

Dessa forma, o desenvolvimento de pesquisas nessa área pode contribuir para que a inclusão de crianças com TEA se amplifique, se estenda para o meio social, a fim de mudar os pré-conceitos ainda existentes. Para se chegar nesse horizonte e promover outros, muitos trajetos precisam ser percorridos, desde a formação inicial e continuada de professores, a valorização profissional, a adequação física estrutural das unidades escolares, a informação ampla a respeito do TEA, entre outros, para que a inclusão conforme indicada nos documentos norteadores da Educação Infantil Inclusiva se torne concreta, visível, vivenciada.

Reitera-se, assim, que a inclusão na Educação Básica brasileira se dá a partir de leis, decretos e diretrizes que legalizam, determinam e direcionam o processo, todos centrados na igualdade de direitos e deveres a todos. Na prática, porém, o exposto nos documentos não parece suficiente, haja vista que, nem sempre, são proporcionados os recursos materiais/físicos, humanos e estruturais que oportunizem práticas pedagógicas adequadas às especificidades dos sujeitos que frequentam a escola. Além disso, faz-se importante considerar que há uma expectativa social e escolar de padronização do desenvolvimento humano, dessa forma, quando a diferença sobressai, a tendência compará-la ao padrão e excluir esse diferente.

Dito isso, destaca-se que os resultados desta pesquisa poderão contribuir nas discussões a respeito do processo formativo das professoras e do processo de inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil. Tais discussões, quando saem do âmbito acadêmico, podem influenciar a elaboração de políticas públicas educacionais que tenham como foco a inclusão na Educação Infantil e, ainda, na disponibilização de elementos necessários à prática pedagógica inclusiva.

Observa-se, na prática cotidiana, que a inclusão escolar quase sempre é compreendida como um desafio, para aquelas que atuam na Educação Infantil em particular. Trabalhar com crianças com Transtorno do Espectro Autista requer conhecimentos e práticas voltadas à complexidade de cada caso, pois nenhuma criança é igual à outra, da mesma forma que o TEA se manifesta de diferentes formas e níveis, conforme abordaremos no referencial teórico mais adiante. Ainda, cabe ressaltar a questão da formação docente, que também será abordada nesta dissertação, pois, embora o TEA seja um tema importante e necessário a ser abordado desde a formação inicial, podemos dizer que ainda há falhas que se refletem no exercício da profissão, o que gera angústias a quem recebe uma criança com TEA. Além disso, para que o desenvolvimento escolar seja pleno conforme a especificidade que a criança apresenta, faz-se

importante que ela encontre um ambiente estimulador, que lhe possibilite interação com as pessoas e com o meio, partindo-se de suas potencialidades.

Também se faz necessário ressaltar que a inclusão das crianças com TEA na Educação Infantil é favorável pelas interações sociais que se promove nessa etapa de institucionalização, pelas trocas que se estabelecem entre os pares e com a comunidade escolar. Assim, nesse contexto, o processo inclusivo se consolida por meio de diversas práticas a serem desenvolvidas no sentido de investigar e estimular as potencialidades das crianças na interação com os colegas e demais sujeitos da instituição, haja vista que todos precisam de oportunidades para se desenvolver integralmente. A pesquisa parte da questão-problema: como se dá o processo de inclusão de crianças com TEA e quais são os desafios encontrados por professoras no cotidiano escolar da Educação Infantil?

Frente ao contexto apresentado, esta dissertação tem como objetivo geral analisar o processo de inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil e os desafios desse processo em Centros de Educação Infantil da rede pública municipal de Lages, SC. Os objetivos específicos delineiam-se em: a) entender como se dá o processo de inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil; b) identificar percepções de professoras de Educação Infantil a respeito da inclusão de crianças com TEA e c) descrever os desafios que Professoras Regentes e Professoras de Apoio encontram para efetivar a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil.

A pesquisa se concentra em uma abordagem qualitativa, de caráter interpretativo, baseada na revisão bibliográfica e na pesquisa de campo. O *locus* é o município de Lages, localizado no estado de Santa Catarina, e o *locus* específico é formado por quatro Centros de Educação Infantil Municipal (Ceim) do referido município. A pesquisa de campo foi realizada entre os meses de dezembro de 2022 e março de 2023, com entrevistas semipadronizadas (Flick, 2013) com quatro professoras regentes e quatro professoras de apoio à inclusão, totalizando oito sujeitos pesquisados. Cabe, a respeito dos sujeitos, destacar que, a partir deste momento, sempre que nos referirmos ao público e contexto investigados, usaremos o termo professora/as, no feminino, pois a maioria das profissionais que atuam na Educação Infantil de Lages é do gênero feminino. Quanto à análise das materialidades empíricas produzidas está se dá com base na análise de narrativas, seguindo-se os passos propostos por Flick (2013).

Esta dissertação se estrutura em seções, iniciando-se com esta introdução, em que se apresenta o contexto geral da pesquisa e da pesquisadora, suas motivações, a problemática, os objetivos, a justificativa e a estrutura do texto dissertativo.

Na segunda seção, apresenta-se a pesquisa realizada a fim de identificar se a temática aqui tratada tem sido abordada em cursos de pós-graduação em educação a nível de mestrado no país, seguindo-se, para tanto, alguns dos princípios do estado da arte proposto por Ferreira (2002).

Em seguida, na terceira seção, descreve-se o percurso metodológico, iniciando-se com o contexto da pesquisa, seguido da definição de pesquisa, dos sujeitos, da rede municipal de educação de Lages e suas políticas de inclusão e o mapeamento de crianças com deficiência em inclusão na rede de educação municipal.

A quarta seção destina-se à apresentação do marco teórico que embasa esta dissertação, trazendo breve histórico sobre a infância, a escolarização da infância e, nesse processo, a inclusão na Educação Infantil, abordando aspectos legais e, posteriormente, o foco recai sobre o Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil. Dentre os principais autores que embasam esse trajeto pelo marco teórico, estão Ariès (2006), Bujes (2013), Skiliar (2019), Orrú *et al.* (2014) Orrú (2017), Lopes (2017), Fabris (2021), Abramowicz (2003), Veiga-Neto (2007) entre outros.

Na quinta seção, serão apresentados os resultados da pesquisa de campo, consubstanciada em entrevistas com professoras de Ceim de Lages que permitiram coletar percepções sobre formação das professoras para a inclusão, como se dá a inclusão na Educação Infantil, desafios encontrados no cotidiano escolar para inclusão de crianças com TEA, além de outros aspectos que surgiram durante a análise das narrativas.

Fecham esta dissertação as considerações finais, nas quais se retoma a trajetória percorrida a fim de confirmar se os objetivos propostos foram alcançados, as lacunas que a pesquisa não cobriu e que podem ser foco de estudos posteriores e as palavras finais de um caminho repleto de percalços, mas gratificante pelo aprendizado. Também são relacionadas as referências desta dissertação, bem como, anexos e apêndices.

## 2 PUBLICAÇÕES CORRELATAS AO TEMA INVESTIGADO

A experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca. A cada dia passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos passa (Larrosa, 2004, p. 154).

Esta seção se caracteriza como uma busca por publicações correlatas ao tema investigado. Dessa forma, procurou-se localizar em dissertações de mestrado os desafios e as possibilidades da educação inclusiva nas instituições de Educação Infantil.

No caso deste estudo, os critérios de busca foram bastante delimitados no sentido de identificar pesquisas aderentes ao tema abordado na dissertação de mestrado em andamento.

Para a composição desta revisão de dissertações, foram consultadas as bases de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do acervo virtual de dissertações da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac).

A pesquisa ocorreu nos três espaços da Web utilizando-se os seguintes critérios: descritores combinados - “*Autismo*” *AND* “*Educação Infantil*” constantes no título de dissertações. O recorte temporal envolve dissertações defendidas entre 2015 e 2022<sup>2</sup>, com os seguintes filtros: área de conhecimento – ciências humanas – educação; práticas pedagógicas relacionadas ao cotidiano da criança na Educação Infantil; ter arquivo completo para download. Os critérios de exclusão foram: não ter os descritores combinados expressos no título, não ser dissertação defendida no período temporal delimitado, não estar relacionado nos filtros determinados como condicionantes de inclusão neste estudo e não disponibilizar o arquivo para download.

As primeiras buscas foram realizadas na base de dados do IBICT, em seguida, no acervo de dissertações da Uniplac, ambas no mês de setembro de 2022, com resultado para 14 dissertações. No mês de outubro do mesmo ano, foi realizada a busca na base de dados da Capes, com uma segunda busca na primeira quinzena de março de 2023 para confirmar os dados coletados anteriormente, resultando em 76 dissertações. Após aplicação de todos os itens de inclusão, apenas sete dissertações foram selecionadas para download, leitura e análise dos dados que atendessem ao objetivo deste levantamento de dissertações, cujo tema, localizado no título, tratasse da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil. Dos

---

<sup>2</sup> O período foi escolhido devido ao aumento de casos de crianças com TEA na educação Infantil nos últimos anos

trabalhos com aderência ao que vem sendo investigado no curso de Mestrado em andamento, foram levantados os seguintes dados: autoria, título, ano, concepção teórico-metodológica (caráter da pesquisa, tipo de pesquisa, metodologia, método de pesquisa), principais autores da fundamentação teórica e resultados. No Quadro 1, são apresentadas as dissertações que compõem este estado da arte.

**Quadro 1** – Dissertações selecionadas para composição do Estado da Arte

AUTOR	TÍTULO	ANO	TIPO DA PESQUISA	IES
Simone Catarina de Oliveira Rinaldo	Processo educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: interconexões entre contextos	2016	Pesquisa qualitativa, de natureza descritiva	Universidade Estadual Paulista
Bianca Sampaio Fiorini	O aluno com transtornos do espectro do autismo na Educação Infantil: caracterização da rotina escolar	2017	Estudo de caso com enfoque qualitativo	Universidade Estadual Paulista
Roberta Flávia Alves Ferreira	Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: o desafio da formação de professoras	2017	Levantamento bibliográfico e documental. Como técnica de pesquisa: questionário, a entrevista e a entrevista coletiva	Universidade Federal de Minas Gerais
Rosymeri Bittencourt dos Reis	Inclusão escolar de educandos com transtorno do espectro do autismo na educação infantil do Município de Lages – SC	2018	Pesquisa de abordagem qualitativa, bibliográfica, com estudo de campo e entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados	Universidade do Planalto Catarinense
Maria da Guia Souza	Autismo e inclusão na Educação Infantil: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores	2019	Pesquisa quase-experimental intrassujeito/ Investigação de natureza qualitativa	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Carla Neto do Vale Heinrichs	Implementação do PECS para uma criança com autismo e seus parceiros de comunicação na educação infantil	2020	Entrevistas estruturadas, protocolos de registros e questionários	Universidade Federal do Paraná
Isabelle Sercundes Santos	A criança com transtorno do espectro autista na sala regular da educação infantil: das políticas educacionais às práticas pedagógicas em João Pessoa-PB	2020	Pesquisa exploratória	Universidade Federal da Paraíba

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Após seleção das dissertações, o material foi lido e organizado em duas temáticas principais: práticas pedagógicas e políticas inclusivas. Dessas temáticas, destacam-se os subtemas: desafios para a inclusão e possibilidades (práticas pedagógicas); formação de professores, estrutura-apoio (políticas inclusivas). Antes de apresentarmos os estudos conforme as temáticas situamos o contexto geral dos estudos, com foco nos autores que

fundamentam teoricamente as pesquisas e, quando possível, a concepção teórico-metodológica adotada nas dissertações que compõem este *corpus* de análise.

Fiorini (2017) amparou-se em autores como Fernanda de Araújo Binatti Chiote, Sílvia Ester Orrú, Carlo Schmidt, entre outros, e dedicou-se a estudar documentos nacionais e internacionais que normatizam a inclusão escolar, dentre eles: Associação Americana de Psiquiatria, especialmente o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) (2014), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), Política Nacional de Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2012), Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (2003), Escala de avaliação de traços autísticos (1999), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e também algumas revistas (Revista Brasileira de Psiquiatria, Revista Brasileira de Educação Especial de 2002 a 2009).

Heinrichs (2020), por meio de embasamento em documentos legais e de revistas pedagógicas, avaliou a eficácia da implementação do *Picture Exchange Communication System* (PECS), associado a Vídeo Modelação, para uma criança da Educação Infantil com Transtorno do Espectro Autista e a elaboração, implementação e avaliação de um programa de Formação de Interlocutores aplicado a professores, familiares e colegas de turma. Para o desenvolvimento de sua pesquisa, a autora inspirou-se em autores diversos e em documentos nacionais e internacionais, a exemplo da *American Speech-Language-Hearing Association* (Asha) (1989), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (APA) (2014), Diretrizes Educacionais sobre estimulação precoce: o portador de necessidades educativas especiais (1995), Plataforma Brasil (2018), *Data and Statistic on Autism Spectrum Disorder* (2020), Folha informativa – Transtorno do Espectro Autista (Opas) (2017), CID-10 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (1997) e revistas pedagógicas do período de janeiro de 2013 a janeiro de 2018.

Por sua vez, Souza (2019) concentrou-se em documentos legais e revistas pedagógicas, tendo como fundamentação teórica e documental autores e documentos nacionais e internacionais que versam sobre inclusão escolar. Dentre eles, Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA) (2013), Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais (2000), Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Transtornos Globais do Desenvolvimento (2010), Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009), Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018),

Projeto de Lei do Senado nº 228, de 16 de julho de 2014, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para, quando necessário, assegurar ao educando com deficiência a assistência de cuidador nas escolas (2014), *Autism Information Center* (2018), Declaração Universal dos Direitos das Crianças – (Unicef, 1959). A autora fez um levantamento de informações com recorte temporal de quatro anos – 2015 a 2019.

Ainda, Souza (2019) constatou a eficácia de uma proposta pedagógica de intervenção escolar, de cunho colaborativo, na escolarização de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo regularmente matriculada em uma turma de Educação Infantil na cidade de Tenente Laurentino Cruz. Participaram da proposta a professora regente de sala, uma cuidadora, a avó da criança e uma consultora de Educação Especial. A pesquisa visou 1) elaborar, junto à professora regente e à cuidadora, uma proposta interventiva para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e funcionais do educando com TEA no contexto da Educação Infantil; 2) avaliar os efeitos da proposta interventiva no nível de mediação da professora regente; e 3) avaliar os efeitos da proposta interventiva no desenvolvimento das habilidades acadêmicas e funcionais do aluno.

Rinaldo (2016), por meio de análise documental legal e de revistas pedagógicas, teve por foco de pesquisa documentos legais nacionais e internacionais que descrevem a inclusão escolar, a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (1998), as Salas de recursos multifuncionais, como espaço para o atendimento educacional especializado (2006), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2012), as Diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação (2013), a Diversidade e inclusão (2013), a Base Nacional Comum Curricular (2015) e revistas pedagógicas publicadas no período de 1987 a 2016.

Reis (2018), mediante análise documental legal e de revistas pedagógicas, analisou como ocorre a inclusão escolar na Educação Infantil de educandos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no município de Lages, SC. Para desenvolver o seu estudo, amparou-se em autores e documentos nacionais e internacionais que descrevem a inclusão escolar: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), Plano nacional de Educação (PNE) (2014), Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2012), Lei

Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (2015), Apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social (1989), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1990), Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais (1997), Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (2008), além de revistas pedagógicas publicadas no período de 1995 a 2018.

Ferreira (2017) investigou como professoras que atuam na Educação Infantil em cujas salas há crianças com Transtorno do Espectro Autista avaliam sua formação e sua prática pedagógica frente ao desafio da inclusão, com vistas à produção de material de capacitação adequado ao atendimento dessas crianças. A autora baseou-se em estudos e documentos nacionais e internacionais que tratam sobre a inclusão escolar, dentre eles, a Escola Plural: proposta político-pedagógica – Rede Municipal de Belo Horizonte (1994), a Portaria SMED nº 112/2009, que fixa normas para organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (2009); Inclusão escolar das pessoas com deficiência na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (2012); Inclusão escolar dos alunos com deficiência, condutas típicas, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades (2012); Constituição da República Federativa do Brasil (1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999); Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (2006); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Censo Escolar Inep (2015); Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999); Declaração de Cochabamba (2001); Declaração de Salamanca (1996)<sup>3</sup> e revistas pedagógicas publicadas entre 2005 a 2017.

A autora constatou que as professoras investigadas não se sentem preparadas para atuar com crianças com Transtorno do Espectro Autista em razão de desconhecerem particularidades da deficiência e de não terem recebido formação específica sobre a inclusão dessas crianças. Considera, também, que a inclusão não acontece somente quando se matricula alunos com deficiência no ensino regular. Incluir vai além disso (Ferreira, 2017).

---

<sup>3</sup> Referências e datas citadas pela autora (Ferreira, 2017), portanto, não coincidem com as datas das referências buscadas e citadas nesta dissertação.

As pesquisas que resultaram nas dissertações apresentadas foram realizadas em escolas de municípios brasileiros, contemplando: região Sul com dois estudos, região Sudeste com três pesquisas e região Nordeste com duas dissertações. As dissertações foram analisadas quanto à metodologia adotada, identificando-se que uma pesquisa desenvolveu estudo de caso com a proposição e aplicação de práticas pedagógicas com crianças com TEA envolvendo professores, e seis dissertações se fundamentaram em entrevistas com professores a respeito das práticas de inclusão adotadas na unidade escolar em que atuam. Ainda, considerando o mesmo *corpus* (sete dissertações), duas destas tiveram como base a observação *in loco* de práticas pedagógicas de professores regentes e de AEE e três adotaram como um dos instrumentos de coleta de dados os registros em diário de campo. Uma visão geral das temáticas e detalhamento dos aspectos abordados nas pesquisas é apresentada no Quadro 2.

**Quadro 2 – Abordagens e focos dos estudos**

<b>Temáticas</b>	<b>Considerações</b>
Políticas públicas inclusivas Rinaldo (2016); Ferreira (2017);	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Implantação do AEE, serviço de itinerância para a educação infantil;</li> <li>– Cuidador para as salas de aula com alunos com deficiência</li> <li>– Salas de Recursos Multifuncionais para a educação infantil</li> <li>– Convênio com instituições especializadas.</li> </ul>
Práticas pedagógicas inclusivas Ferreira (2017); Fiorini (2017); Reis (2018); Souza (2019); Heinrichs (2020);	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Atividades significativas e que permitam a aprendizagem de diferentes conhecimentos e habilidades</li> <li>– Conhecer a rotina escolar na pré-escola dos alunos com TEA</li> <li>– Identificar dificuldades e habilidades do aluno; comunicação e interação social; como participam de cada atividade; como se relacionam com os diferentes conteúdos; como brincam em cada ambiente; independência e autonomia nas atividades.</li> </ul>
<b>Desafios para a inclusão na Educação Infantil</b>	
Fiorini (2017); Heinrichs (2020); Reis (2018).	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Estrutura física adequada para atendimento de alunos com TEA: apoios e recursos humanos, materiais e arquitetônicos capacitados e adaptados para as necessidades das crianças;</li> <li>– Formação inicial e/ou continuada com foco em crianças com TEA</li> <li>– Prática pedagógica modificada e planejada para atender às necessidades dos alunos com TEA.</li> <li>– Repensar criticamente as práticas que norteiam a Educação Infantil inclusiva.</li> <li>– Conhecer as complexidades e os direitos de educação de crianças com autismo;</li> <li>– Há necessidade de formação continuada para professores e gestores;</li> <li>– Conscientização da família e da comunidade sobre a importância da criança com TEA participar das atividades desenvolvidas pela escola.</li> </ul>
<b>O que vem sendo realizado</b>	
Rinaldo (2016); Ferreira (2017); Souza (2019); Heinrichs (2020);	<ul style="list-style-type: none"> <li>– PEC – Pessoas Engajadas Comunicando Socialmente associado a uma criança em idade pré-escolar com Autismo e necessidades complexas de comunicação.</li> <li>– Ampliação do número de escolas com a construção novos prédios e reforma de espaços escolares em termos de adequações para o público infantil;</li> <li>– Organização de infraestrutura e acessibilidade para inclusão de crianças com TEA;</li> <li>– Reforma de proposta curricular para uma Educação Infantil inclusiva;</li> <li>– Implantação de Conselho Escolar, usando como base indicadores da qualidade na educação.</li> <li>– Formação de interlocutores (professores, pais, colegas de turma) para se tornarem parceiros de comunicação no processo inclusivo na Educação Infantil.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora com dados das dissertações pesquisadas (2016-2022).

Os estudos foram organizados em temáticas derivadas do tema central - educação inclusiva na Educação Infantil. No contexto dessa etapa educacional, os estudos abordam políticas públicas de inclusão e práticas pedagógicas inclusivas, com foco maior para os desafios encontrados no processo, bem como, apontam possibilidades que podem contribuir para a efetivação da inclusão no contexto da Educação Infantil.

## 2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS: AÇÕES EM ANDAMENTO

Políticas públicas educacionais voltadas à inclusão são o foco da maioria dos estudos, haja vista que envolvem diferentes sujeitos sociais, que vão atuar no desenvolvimento e na implantação dessa política no contexto escolar.

Nos estudos pesquisados, as políticas públicas analisadas nas pesquisas de Rinaldo (2016) e Ferreira (2017) têm como foco a implantação de salas de Atendimento Educacional Especializado que seja condizente com as especificidades de crianças com TEA na Educação Infantil, incluindo serviços de itinerância, ou seja, que sejam possíveis de adaptação em outros espaços para que se possa atender da melhor forma possível os sujeitos infantis inseridos no processo de inclusão.

Além disso, consideram a presença de uma pessoa que tenha como principal função os cuidados e o acompanhamento da criança com TEA. Alia-se a esse conjunto as Salas de Recursos Multifuncionais, que são organizadas para atendimento a diversas especificidades, contudo, que tenham como foco e elementos crianças com TEA. Ainda, aponta-se como ação convênios com instituições especializadas em TEA para apoio, orientação e ampliação das possibilidades de atendimento a essas crianças.

Cabe ressaltar, também, o envolvimento de familiares das crianças com TEA como aspecto importante das políticas públicas discutidas nesses estudos, tendo em vista que, para que a inclusão se efetive, a boa relação e contribuição entre família e escola é fundamental, conforme apontado por Reis (2018).

## 2.2 ASPECTOS RELEVANTES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

De acordo com Franco (2016) práticas pedagógicas são práticas sociais mais amplas que visam organizar, compreender e transformar as práticas educativas, tendo em vista a regulação do processo educativo como um todo. Nas palavras da autora, “[...] as práticas

pedagógicas são práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo”. Ainda, para Franco (2016),

Quando se fala em prática pedagógica, refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. Ou seja, na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço docente, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência [...] (Franco, 2016, p. 542).

Pode-se dizer, com Franco (2016), que as práticas pedagógicas são fundamentais para a organização e potencialização das intencionalidades presentes em um projeto educativo. Ainda, conforme a mesma autora, elas vão além da prática didática, englobando também as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente, dentre outros aspectos.

No que diz respeito a práticas pedagógicas inclusivas voltadas a crianças com Transtorno do Espectro Autista, também se pode afirmar que a escola é um espaço fundamental para a socialização e o desenvolvimento infantil, portanto, de todas as crianças, independentemente de sua especificidade ou diferença. Para isso, é necessário que a escola e os educadores desenvolvam práticas pedagógicas inclusivas marcadas por atividades significativas e que levem em conta as especificidades dessas crianças.

Conforme destacado no Quadro 2, os autores dos estudos analisados apontam para a importância de que as atividades pedagógicas a serem realizadas com crianças com TEA sejam significativas, ou seja, que permitam o desenvolvimento de diferentes conhecimentos e habilidades. Para isso, as atividades devem ser planejadas de forma a permitir que as crianças se envolvam em ações lúdicas que proporcionem momentos de prazer, levando em conta as especificidades de cada sujeito (Ferreira, 2017; Fiorini, 2017; Reis, 2018; Souza, 2019; Heinrichs, 2020).

Dentre os aspectos situados pelos autores, destaca-se a importância de se conhecer a rotina de crianças com TEA, como se comportam em cada atividade, se relacionam com os diferentes conteúdos e brincam em cada ambiente. Identificar esses aspectos permite desenvolver práticas voltadas ao desenvolvimento de independência e autonomia das crianças com TEA durante as atividades. Desse modo, são situadas atividades que trabalhem a comunicação e a interação social do aluno.

Estar preparado para o enfrentamento das dificuldades que podem surgir durante as atividades é um dos elementos necessários para que as práticas pedagógicas sejam, de fato,

inclusivas, já que se trata de crianças com especificidades e diferenças, o que requer um olhar adequado àquilo que precisam para desenvolver-se plenamente. Nesse sentido, é fundamental que o educador tenha conhecimento das estratégias que podem ser utilizadas para ajudar a criança a superar as dificuldades e alcançar o seu potencial.

Os estudos pesquisados abordam aspectos importantes relacionados às práticas pedagógicas desenvolvidas em unidades escolares de Educação Infantil. Os desafios apontados são diversos e implicam alguns tópicos essenciais. Para Ferreira (2017), Fiorini (2017), Reis (2018), Souza (2019) e Heinrichs (2020), a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em atividades significativas e que permitam a apreensão de diferentes conhecimentos e habilidades é um desafio que demanda atenção especial por parte da sociedade, das instituições educacionais e, principalmente das instituições governamentais, o que relaciona o contexto da prática também com as políticas públicas inclusivas que tratem da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil.

Conforme observado no contexto dos materiais analisados, não se trata de implementar uma política pública que seja generalizada, cabendo, portanto, aos que elaboram essas políticas, principalmente quando se trata de municípios, conhecer a realidade onde as ações serão implementadas, a fim de identificar as dificuldades da escola, dos professores e as necessidades das crianças, no caso, as crianças com TEA, para que se promova uma inclusão adequada.

### 2.3 DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Quando se trata de educação inclusiva na Educação Infantil, a questão tende a ser mais complexa, não só em razão da especificidade de cada estudante, mas porque se trata de crianças em fase de inserção em ambientes sociais mais amplos e que ainda necessitam de alguns cuidados e de atenção diferenciados, por se tratar de crianças de zero a cinco anos de idade.

Com relação aos desafios enfrentados nessa etapa da escolarização, os estudos que compuseram o *corpus* aqui analisado destacam aspectos que vão desde a estrutura física da escola até a formação dos professores que atuam na Educação Infantil. Para além dos tópicos apontados, Fiorini (2017), Heinrichs (2020) e Reis (2018), em linhas gerais, salientam que a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar da Educação Infantil é uma questão relevante e necessária em uma sociedade que vê o aumento progressivo de diagnósticos de TEA, seja para crianças, jovens ou adultos. Isso gera a

demanda por inclusão dessas crianças no ensino regular desde a primeira etapa da educação básica. Contudo, nem sempre, as escolas, professores, pais e demais sujeitos que compõem o contexto escolar estão adequadamente preparados para efetivar uma inclusão na prática.

Os mesmos autores apontam como desafios uma estrutura física adaptada das escolas às necessidades das crianças, apoio e recursos humanos, materiais e arquitetônicos capacitados e apropriados ao atendimento às suas necessidades (Fiorini, 2017; Heinrichs, 2020; Reis, 2018).

Além disso, consideram como fundamental uma formação inicial e/ou continuada dos profissionais da educação que tenha como um dos focos o atendimento às crianças com TEA. Nessa formação, devem ser abordados os aspectos teóricos e práticos relacionados ao transtorno em questão, informações sobre as características do TEA e a orientação voltada a práticas estratégias pedagógicas específicas que permitam ao docente conhecer e compreender as particularidades desses alunos (Fiorini, 2017; Heinrichs, 2020; Reis, 2018).

Conforme os autores, a prática pedagógica deve ser pensada para atender às necessidades das crianças com TEA, o que inclui a adoção de recursos tecnológicos, adaptação de materiais didáticos, uso de estratégias de comunicação alternativa, entre outras medidas que possam facilitar o processo educacional dessas crianças. Também consideram a importância de se repensar criticamente as práticas que norteiam a Educação Infantil inclusiva, buscando a melhoria da qualidade do ensino e a promoção da inclusão social. Isso implica uma reflexão constante sobre as práticas pedagógicas, a avaliação dos resultados alcançados e a identificação de novas necessidades e demandas (Fiorini, 2017; Heinrichs, 2020; Reis, 2018).

Para que a inclusão de crianças com autismo seja efetiva, é necessário, portanto, conhecer as complexidades e os direitos de educação dessas crianças. Nesse sentido, a formação continuada para professoras e gestores é aspecto a ser planejado e efetivado no espaço escolar, a fim de aprimorar o atendimento às crianças com TEA, promover a inclusão social e orientar e auxiliar as professoras na efetivação desse processo.

Ainda, Fiorini (2017), Heinrichs (2020), Reis (2018) situam como fundamental a conscientização da família e da comunidade sobre a importância da criança com TEA participar das atividades desenvolvidas pela escola. Para isso, a escola precisa se tornar um ambiente acolhedor e inclusivo que permita às crianças com TEA se sentirem seguras e que tenham o apoio necessário para desenvolver suas habilidades.

### 3 CAMINHO METODOLÓGICO TRILHADO

Não considero necessário saber exatamente quem sou. O que constitui o interesse principal da vida e do trabalho é que eles lhe permitem tornar-se diferentes do que você era no início. Se, ao começar a escrever um livro, você soubesse o que irá dizer no final, acredita que teria coragem de escrevê-lo? O que vale para a escrita e a relação amorosa vale também para a vida. Só vale a pena na medida em que se ignora como terminará (Foucault, 2004, p. 294).

Nesta seção, apresenta-se o percurso metodológico seguido para o desenvolvimento da pesquisa e consequente redação deste texto dissertativo. Apresenta-se os métodos utilizados na obtenção de materialidades empíricas geradas por meio de entrevistas; *locus* e sujeitos da pesquisa; breve contexto da rede municipal de educação de Lages; políticas públicas de inclusão e dados relativos ao processo inclusivo em escolas desse município.

Sabe-se que, em um trabalho acadêmico, é essencial organizar o percurso metodológico, com o objetivo de situar o leitor quanto à metodologia adotada, o objeto, o espaço e os sujeitos investigados. A pesquisa parte da questão-problema: como se dá o processo de inclusão de crianças com TEA e quais são os desafios encontrados por professoras no cotidiano escolar da Educação Infantil?

De acordo com Minayo (2002, p. 16), “A metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”. Em outras palavras, envolve a base metodológica que fundamenta uma pesquisa e as técnicas utilizadas para coletar e analisar os dados, para posterior reflexão a respeito da realidade investigada. Inicia-se, assim, esse percurso, com a apresentação do contexto investigado.

#### 3.1 CONTEXTO DA PESQUISA

O município de Lages está localizado na região serrana de Santa Catarina e conta com área territorial de 2.637,660 km<sup>2</sup>. Sua população é estimada em cerca de 164.881 habitantes, conforme dados do IBGE (2022). O município também é caracterizado como a maior cidade do Planalto Serrano catarinense e um importante centro econômico e cultural da região (Costa, 1983; Machado, 1999).

A respeito da fundação de Lages, SC, registra-se que, por volta de 1771, Correia Pinto, atendendo a um comando do governador da província de São Paulo, Morgado de Matheus (Dom Luiz Antônio de Souza Botelho Mourão), oficializa a primeira vila do Planalto

Catarinense sob a denominação de Vila de Nossa Senhora dos Prazeres dos Sertões das Lagens (Costa, 1982).

A ordem se devia ao desenvolvimento econômico ocasionado pela extração de minérios e metais preciosos nas regiões de Goiás, Minas Gerais e Mato Grosso. Para essas atividades, havia a necessidade de animais para o transporte dos materiais extraídos e dos produtos necessários aos mineradores, o que incluía a alimentação. Por haver grandes manadas de gado vacum e muar nas planícies do sul do país, o governador da província de São Paulo viu a oportunidade de lucros, fazendo a passagem desse gado do Sul para as regiões Sudeste e Centro-Oeste. Daí a importância de uma vila nas regiões onde hoje se localiza Lages, para servir como ponto de parada aos tropeiros (Machado, 1999; Costa, 1983; Sartori; Peixer; Nunes, 1999).

Cabe lembrar que a região, antes dos colonizadores, era predominantemente habitada pelos nativos das etnias Kaingang e Xokleng, desse modo, quando as vilas começaram a crescer, os embates entre os nativos e os recém-chegados se acentuaram. Muitos nativos foram mortos. Mulheres e crianças, muitas vezes, foram capturadas e levadas para trabalhar nas fazendas, caracterizando o trabalho escravo às custas da força dos povos nativos (Machado, 1999).

A partir da fundação oficial da primeira vila no Planalto catarinense, várias outras foram se formando e, no século XIX, levas de imigrantes italianos e alemães que viviam nas regiões do Rio Grande do Sul e do Paraná se deslocaram para Santa Catarina, contribuindo para o aumento populacional e a diversificação da economia regional (Machado, 1999; Costa, 1982; Sartori; Peixer; Nunes, 1999).

Desde a fundação até as primeiras décadas do século XX, a economia da região tinha por base a criação e o comércio de animais e, em menor escala, a agricultura. Com a diminuição da necessidade de animais para manutenção dos centros mineradores, a atenção voltou-se para a exploração da madeira abundante no Planalto Catarinense, mais precisamente a araucária. Desse modo, entre 1940 e 1950, diversas serrarias foram instaladas para a produção de madeira que abasteceria os grandes centros econômicos do país (Sartori; Peixer, Nunes, 1999).

A redução das reservas naturais de árvores nativas contribuiu para o declínio econômico da região, mantendo-se como base a agricultura. Novo impulso econômico se deu na década de 1980, com a instalação de indústrias de beneficiamento de madeira e de fabricação de celulose. A partir de então, diferentes ramos da indústria, pecuária, agricultura e comércio vêm contribuindo para a economia local e regional, valendo citar, também, as

diferentes instituições educacionais, com a oferta de ensino superior que atende a diversos municípios da região.

### 3.2 DEFINIÇÃO DE PESQUISA E METODOLOGIA ADOTADA

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, por investigar um determinado grupo de pessoas, no caso, professoras regentes e professoras de apoio à Inclusão de crianças com TEA na de Educação Infantil do município de Lages. Para Minayo (2002, p. 22), “[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, pois ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados [...]”. A autora também afirma que “[...] A pesquisa produz conhecimentos” que permitem dar “[...] continuidade à tarefa dinâmica de sondar a realidade e desvendar seus segredos” (Minayo, 2002, p. 7).

Já para Flick (2013, p. 24-25), “[...] a pesquisa qualitativa leva em consideração que os pontos de vista e as práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados”. Ainda, para o mesmo autor, “[...] os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo” (Flick, 2013, p. 25).

Desta forma, a pesquisa qualitativa oportuniza, de forma ampliada, possibilidades de compreensão da realidade individualizada dos sujeitos. Neste caso, as professoras que lecionam em salas de aula de Educação Infantil que têm crianças com TEA. Para atender a essa condição da pesquisa qualitativa, foram realizadas entrevistas semipadronizadas de acordo com o proposto por Flick (2013, p. 149), para quem, nesse tipo de “[...] entrevista, as relações formadas nessas questões servem ao propósito de tornar mais explícito o conhecimento implícito do entrevistado”.

O roteiro das entrevistas foi composto por perguntas semipadronizadas com a finalidade de reunir informações a respeito do tema abordado nesta dissertação. Isso nos permitiu identificar alguns aspectos do processo de inclusão no campo investigado, pois a entrevista semipadronizada permite aos entrevistados mais liberdade e espontaneidade de expressão, sem que a investigação se afaste da objetividade a respeito do assunto tratado.

Nas palavras de Flick (2013, p. 24), a “[...] entrevista semipadronizada permite ao entrevistador retomar a questão original sempre que perceber desvios” e, ainda, que o

entrevistado tenha a liberdade de falar sobre o assunto em questão. Quanto aos objetivos, a presente pesquisa é delineada como exploratória.

De acordo com Gil (2008, p. 26), “[...] as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e”, algumas vezes, contribuir para o repensar “[...] conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Com relação aos procedimentos técnicos, foi realizada uma pesquisa de campo, que teve como princípio observar aspectos de uma determinada realidade. Para conhecer o campo investigado, foi realizada uma pesquisa inicial a respeito do número de crianças com TEA na rede municipal de educação de Lages, o contexto dos Ceim nos quais as professoras participantes atuam, bem como, o contexto do município de Lages, trazendo alguns dados históricos e econômicos.

Apresentado o caminho da pesquisa, na próxima seção a abordagem se dá quanto ao marco teórico que embasa as discussões desta dissertação.

## 4 MARCO TEÓRICO

Esse enorme esforço que ainda temos que realizar, faz-se necessário para pensar que essa educação é da criança, não é para a criança, não é em direção a ela, mas é dela, é propriedade dela. Às vezes quando alguém discute questões como esta em termos de direito, se esquece que o direito é do outro, não somos nós os que habilitamos ou desabilitamos um direito, o direito é propriedade de cada um, de um outro que eticamente deve ser considerado como anterior a nós mesmos. (Skliar, 2015, p. 19).

Nesta seção, são abordadas concepções de infância e a evolução da Educação Infantil no Brasil ao longo da história. A maneira como as crianças são compreendidas e seus direitos são reconhecidos tem passado por transformações e continua em constante processo de mudança, em sintonia com as demandas sociais. Isso inclui a percepção que se tem de infância, de criança, de direitos da infância e da educação inclusiva, foco deste estudo.

A Educação Infantil, conforme documentos normativos, norteadores e orientadores dessa primeira etapa da Educação Básica apontam para a garantia e acesso à educação, preferencialmente em instituições públicas, obrigatória a partir dos quatro anos de idade, com vistas ao desenvolvimento integral da criança. Desse modo, a Educação Infantil estrutura-se de forma a destacar o protagonismo infantil, permitindo que a voz e a participação das crianças sejam valorizadas. Para se chegar a essa percepção, no entanto, longo caminho foi percorrido, demandando movimentos a fim de garantir educação pública para todos, indistintamente.

### 4.1 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DAS INFÂNCIAS: BREVE ABORDAGEM

Como uma das etapas da vida, a infância nem sempre foi vista como a entendemos hoje. Segundo relatos históricos, até a Idade Média, o pensamento a respeito da primeira fase da vida era o de que se tratava apenas de uma etapa com pouca diferença das demais, excetuando-se o tamanho e a habilidade dos sujeitos pequenos para realizar determinadas tarefas ou atividades. Em geral, assim que possível, elas se tornavam parte do mundo dos adultos, desempenhando atividades, participando da vida social. Aspectos dessa trajetória e os que levaram diferentes sociedades a pensar a infância como uma fase diferenciada são apresentados e refletidos por Philippe Ariès em sua obra 'História Social da Criança e da Família' publicada inicialmente, em 1975.

Até a Idade Média, segundo Ariès (2006), pouco se preocupava com a contagem da idade, tendo em vista que não fazia sentido esse conhecimento, ou seja, não havia significado no cotidiano da época conhecer a idade cronológica. Naquele tempo, entendia-se a

[...] a continuidade inevitável, cíclica, às vezes humorística ou melancólica das idades, uma continuidade inscrita na ordem geral e abstrata das coisas, mais do que na experiência real, pois poucos homens tinham o privilégio de percorrer todas essas idades naquelas épocas de grande mortalidade (Ariès, 2006, p. 8-9).

Por volta do século XIII, na iconografia, começam a aparecer três figuras representativas que se aproximam do sentimento moderno de infância e representa as mudanças que ocorriam naquela época e o início da valorização da infância, processo gradual que se deu ao longo dos séculos até chegar no que se entende por infância e criança hoje. A primeira figura era o anjo adolescente, a segunda do Menino Jesus ou da Nossa Senhora menina e a terceira, que surgiu na fase gótica, da criança nua. Segundo Áries, naquele período, a infância era vista como uma fase que não fazia muito sentido ficar na memória. Isso se devia tanto às proles numerosas, bastante comuns à época, quanto à alta taxa de mortalidade de crianças antes dos oito anos de idade, bem como, resultava, também, de todo o contexto medieval e do sentido que se dava à existência com base no pensamento teocêntrico (Ariès, 2006).

A partir da representação iconográfica, a ideia a respeito dos primeiros anos de vida foi, aos poucos, se modificando, principalmente com o início do capitalismo, a sociedade industrial e o Iluminismo. Naquele contexto, o teocentrismo perdeu espaço para o antropocentrismo, que valorizava a razão e a ciência, que se tornou base relevante para se entender a realidade e os indivíduos. Quanto à infância, esta passou a ser vista como uma fase de desenvolvimento que merecia atenção por parte da sociedade, desde então, foram surgindo ideias e concepções sobre como educar e cuidar das crianças de forma mais adequada.

Na sociedade atual, a concepção de criança é a de um ser em desenvolvimento, com necessidades específicas e com direitos que devem ser garantidos, respeitados e colocados em prática, a exemplo da educação, que se dá em instituições que ofertam Educação Infantil, compreendida como etapa fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

O breve histórico aqui apresentado permite entender que a compreensão que se tem de infância não é estática, ou seja, está em constante transformação, seguindo necessidades e demandas sociais de cada época e sociedade. Embora as mudanças, o que se pensa e se concebe historicamente por infância e criança, conforme entende Abramowicz (2003), ocorre

sempre “[...] ‘sobre a criança’ e não ‘com a criança’”, ou seja, o sujeito dessa história “[...] não tem uma fala considerada como legítima na ordem discursiva”, pois ela “[...] é sempre vista como infantil, infantilizada, destituída de razão” (Abramowicz, 2003, p. 16).

Refletir quanto ao exposto remete a pensar no lugar da criança, entendendo que ela é considerada como sujeito, mas apenas daquilo que se diz sobre ela, do que se determina que deva ter, fazer e receber no espaço e no tempo considerados próprios da infância. A criança se torna, desse modo, objeto de estudos e preocupação dos adultos, que pensam por elas e sobre o mundo que a cerca, embora coloquem a criança como sujeito do conhecimento, um ser dotado de sentimentos e de possibilidades.

Desse modo, mesmo que os discursos se refiram a crianças e infâncias, acaba predominando uma espécie de padrão sobre o qual se desenvolvem normativas e no qual a sociedade se espelha e valoriza. Também em razão dessa ideia e de outros fatores, conforme se aborda mais adiante nesta dissertação, o processo inclusivo se apresenta como algo complexo, marcado por desafios a serem superados na escola e fora dela.

O sentido a que se deseja chegar com essas colocações é o de que o padrão não se encaixa em um país de grande extensão territorial como é o Brasil, com regiões distintas entre si e formado pela miscigenação, aspectos que se aliam à desigualdade de acesso aos direitos fundamentais. Os sistemas educacionais, de saúde, de lazer, de justiça, entre outros, revelam que as infâncias, no Brasil, não têm as mesmas condições e oportunidades, os mesmos hábitos e costumes, a mesma cultura e linguagem, por exemplo. Dessa forma, como entendem Lima, Fabris e Bahia (2021, p. 112), apesar de se considerar “[...] a existência de múltiplas infâncias e, apesar dos enormes avanços sociais e tecnológicos” se faz necessário levar em conta “[...] as imensas desigualdades e as múltiplas formas de ser criança no Brasil”.

Essa multiplicidade a que se referem as autoras se faz presente nas instituições de Educação Infantil, espaço onde sujeitos diversos desenvolvem interações, têm acesso ao conhecimento acumulado, ao padrão que a sociedade entende como adequado, e exigido ao longo da vida, mas que não pode ser apropriado por todos. Esse conhecimento e o saber esperado se desenvolve na escola, e esta reflete o pensamento da sociedade na qual a escola está inserida. O primeiro contato com esse espaço que se pretende de igualdade, mas que, muitas vezes, exclui, é a instituição de Educação Infantil, etapa inicial da educação básica, definida por leis, decretos, diretrizes, bases elaborados por sujeitos adultos que definem quando, onde e como deve ser a infância. Mais sobre esse espaço, tratamos no tópico a seguir.

## 4.2 EDUCAÇÃO INFANTIL – ASPECTOS LEGAIS

A Educação Infantil no território brasileiro é um direito garantido por meio da Constituição (Brasil, 1988) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 2017), dentre outros documentos legais. Considerada a primeira etapa da Educação Básica, é direcionada a crianças de zero a cinco anos de idade<sup>4</sup> e oferecida em creches (para crianças de zero a três anos) e pré-escolas (para crianças de quatro e cinco anos) (Brasil, 2009), preferencialmente em instituições públicas, direito nem sempre acessível a todas as crianças.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB), no seu artigo 29, a Educação Infantil “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança [...] em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996).

A partir da legislação mais ampla e de diretrizes próprias para a Educação Infantil, esse processo vem sendo continuamente discutido e alterado, a fim de se implementar políticas públicas que visam qualidade e equidade no atendimento em instituições voltadas para a infância. Nos documentos referentes à essa etapa, relaciona-se que as crianças são seres que aprendem a partir da experiência e da vivência no mundo, na relação com o ambiente, com outras crianças e com os adultos. Nesse sentido, a abordagem que permeia a Educação Infantil tende a valorizar o aspecto lúdico e prazeroso dos processos educativos, com vistas a proporcionar um espaço que permita, às crianças, a exploração do ambiente e a expressão criativa e autônoma. Todavia, para que essa abordagem seja colocada em prática, considera-se relevante não apenas que as práticas pedagógicas estejam alinhadas com as orientações e princípios estabelecidos legalmente, mas que as condições físicas e estruturais, principalmente, sejam condizentes ao que se espera das professoras e da instituição. Refletida no sentido apresentado nos documentos norteadores da Educação Infantil, da educação como direito universal para todas as crianças, com a finalidade de promover seu desenvolvimento integral e contribuir para a construção da equidade social, a instituição de Educação Infantil se apresenta como um espaço ideal para que a infância seja valorizada e seus direitos educacionais garantidos. Se pensar dessa forma, a instituição escolar se constitui “[...] lugar de vivências múltiplas, ampliadas daquelas oportunizadas” no “[...] núcleo familiar, que convida”, as crianças, “aos desafios de um espaço planejado, de convívio social e de aprendizagens por excelência” (Martins; Sternberg; Rozek, 2019, p. 19). Contudo, quando se

---

<sup>4</sup> Importante destacar que, a partir de Emenda Constitucional de 2009, alterou-se o previsto na Constituição de 1988, de que a Educação Infantil compreenderia até os seis anos de idade, reduzindo um ano dessa etapa para ampliar o Ensino Fundamental de oito para nove anos.

observa diferentes espaços da Educação Infantil, pode-se identificar que nem todos oferecem as condições necessárias para que se promova essa vivência e essa educação desejadas.

Outro aspecto se soma a esse contexto, no qual nem sempre as políticas educacionais estão alinhadas com a realidade das instituições educacionais para que se desenvolva a educação inclusiva. E esta também se torna objeto de reflexão, por se tratar do resultado de movimentos sociais ocorridos mundialmente no século XX contra a discriminação que impede o exercício da cidadania de Pessoas com Deficiência (PcD), Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação, Dificuldades de Aprendizagem, entre outras diferenças. A inclusão vai além disso, ela se refere, também, a outras “minorias” que vivenciam a exclusão por não se encaixarem no padrão entendido como socialmente aceitável.

De acordo com o Ministério da Educação (Brasil, 2015), a educação inclusiva, de modo geral, se dá no sentido de incluir, na escola, crianças que, em outros tempos, seriam encaminhados a instituições específicas para atendimento à deficiência, transtornos e outras diferenças. Antes, porém, de continuar, é importante destacar que se adota, nesta dissertação, o termo diferença para se referir a crianças com deficiência, com TEA ou outros termos que porventura apareçam no decorrer das discussões. No entanto, por se tratar de assunto abrangente, busca-se, aqui, refletir, principalmente, a respeito da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil que se alinha à concepção de diferença.

Por diferença, adotou-se, nesta pesquisa, o que entendem Nogueira e Orrú (2021) a respeito desse termo. Para a autora, diferença “[...] nada mais é que a qualidade daquilo que é diferente”, no sentido de que, na diferença, “[...] há ausência de semelhança, há desconformidade, divergência”. A partir dessa ideia, o termo diferença envolve “[...] a própria diversidade, ela é inexata e, ao mesmo tempo, é excesso de uma grandeza, nela não há repetição [...]” (Nogueira; Orrú, 2021, p. 366).

Machado (2021, p. 5901), complementa essa ideia ao relacionar que não se pode entender a diferença relativa a “[...] alguns sujeitos como sendo os diferentes por não corresponderem à identidade dominante e convencional de ser humano”. A ideia é a de “[...]. Todos somos diferentes e não apenas os que compõem minorias excluídas (negros, índios, mulheres, pessoas com deficiência, idosos e outros)”, portanto, se funda na concepção de pluralidade, de “[...] um mundo plural e em constante mudança, que multiplica infinitamente as diferenças e que deve lutar contra as desigualdades de todo tipo”. No sentido exposto, quando se trata da diferença, embora o foco nesta dissertação seja a criança com Transtorno do Espectro Autista, refere-se a todos os sujeitos, pensamento que se funda na ideia de que a diferença é o que define os sujeitos e não um termo que segrega, que exclui alguns por não se

adequarem a um padrão que entende a igualdade como norma. Para Bocciolesi e Orrú (2021, p. 166), “[...]. Não somos todos iguais! Mas somos todos, igualmente, diferentes!”

Delineado o que se entende por diferença nesta dissertação, retoma-se a contextualização da educação inclusiva no Brasil, processo que se desenvolve mais intensamente a partir do comprometimento do Estado brasileiro com a educação inclusiva a partir dos anos 1990. Para Sekkel, Zanelatto e Brandão (2010), há dois marcos internacionais em que o Brasil se compromete com a educação inclusiva: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, e a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas para as Necessidades Educacionais Especiais, de 1994. Nesses dois documentos, destaca-se o compromisso do Estado em promover condições adequadas de acesso à educação para todos, não importando as necessidades educativas que apresentem.

Em 1994, quando a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) realizou a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais, buscava-se, com esse evento, aprofundar a discussão quanto ao acesso e à qualidade, assim como a outros aspectos da escola nem sempre acessíveis a todos. Nesse sentido,

O direito de cada criança à educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças (Brasil, 2015).

Da referida Conferência, foi promulgada a Declaração de Salamanca, na qual se enfatiza que as escolas comuns representam o meio mais apropriado para se combater as atitudes discriminatórias, portanto, “[...] devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”. Nesse conjunto, destaca-se o acolhimento a “[...] crianças com deficiência e crianças superdotadas”, e se estende às “[...] crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidas ou marginalizadas” (Brasil, 2003, p. 19).

Ainda no ano de 1994, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial, orientava-se que classes regulares de ensino estivessem também disponíveis às crianças com “[...] condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (Brasil, 1994). Cabe pensar, a partir disso, que a inclusão se dá quando são implementados projetos que oportunizem mudanças nas instituições de Educação Infantil, especialmente as públicas, que beneficiem a

todas as crianças. Quando se altera um contexto para que se torne inclusivo, considera-se que ele atenda, de modo equitativo, as diferenças individuais apresentadas pelas crianças, modificando, portanto, concepções sociais que excluem a diferença geracional, territorial, étnico-racial, de gênero, ou pela diferença (abrangendo, com esse termo, também deficiência, transtornos, dificuldades de aprendizagem, altas habilidades, superdotação, dentre outras).

No sentido que se dá, no Brasil, para o processo de inclusão escolar, entende-se a escola como espaço no qual se reconhece e se valoriza (ou se deveria reconhecer e valorizar) a diferença. Para que isso ocorra, considera-se necessária a elaboração e implementação de políticas de formação de professores, que se disponibilize financiamento e gestão adequados para se transformar a estrutura educacional e assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem de todos os estudantes (Brasil, 2015).

Apesar de os documentos oficiais apresentarem um discurso de inclusão que reflete possibilidades reais, Girotto e Castro (2011) já assinalavam, antes mesmo das colocações do Ministério da Educação em 2015, que se trata de um processo complexo. Na perspectiva adotada pelo Estado brasileiro, inclusão implica oportunizar condições para acesso e permanência de todos os estudantes na escola, com recursos necessários e constantemente atualizados no sentido de garantir, também, o uso de novos recursos e de tecnologias que oportunizem a apropriação do conhecimento. Os últimos, principalmente, vêm mostrando que ainda há uma distância considerável entre o proposto e o que acontece nas escolas, como será refletido no capítulo de análise das percepções de professoras de Educação Infantil a respeito da inclusão de crianças com TEA.

Quanto à Educação Infantil, esta vincula-se ao educar e ao cuidar, considerando-se que o cuidado caminha ao lado do processo educativo. Nesse sentido, com o objetivo de ampliar as experiências, os conhecimentos e as habilidades das crianças, o Estado entende como pertinente diversificar e consolidar aprendizagens, buscando-se complementar a educação familiar. Considera, portanto, como importante o acolhimento das vivências e a valorização dos conhecimentos que as crianças trazem de seu meio familiar e social e aqueles construídos nas instituições de Educação Infantil por meio das interações com outros sujeitos, com sujeitos da mesma faixa etária e com os adultos que atuam no espaço escolar (Brasil, 2017).

Já em documento mais recente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entende-se que a Educação Infantil é uma etapa anterior à escolarização básica, portanto, independente e preparatória para a escola, considerando-se que a fase escolar só se inicia no Ensino Fundamental. Nessa versão do documento, a Educação Infantil, por seu caráter de independência e de fase que antecede à escolarização, situa-se fora do que se entende por

educação formal (Brasil, 2017). Antes de continuar, cabe destacar que trazer a BNCC para o contexto desta dissertação requer uma reflexão mais abrangente do que apenas citá-la, haja vista que a educação municipal de Lages está fortemente atrelada ao teor dessa Base. Ainda que não apareça explicitamente esse contexto nos dados analisados nesta dissertação, as práticas pedagógicas inclusivas podem apresentar reflexos de um conjunto de normativas, diretrizes e de bases que fundamenta a educação brasileira.

#### **4.2.1 Base Nacional Comum Curricular – Aprendizagem e Desenvolvimento**

A Base Nacional Comum Curricular estabelece um currículo comum para todos o território brasileiro. Significa dizer que todos os estudantes de todas as regiões, estados e municípios da federação terão a mesma orientação curricular. A justificativa ampla e não aprofundada é a de sanar atrasos e diferenças de abordagens que comprometem o desenvolvimento escolar de estudantes que mudam de uma escola para outra em razão da mobilidade populacional. No entanto, como a abordagem nesta dissertação entende a diferença como o que define os sujeitos, também se entende que a padronização curricular, ainda que seja previsto, no documento, um espaço para abordagem do contexto regional, se distancia da pluralidade que marca o país, dentre outras situações mais complexas, algumas das quais são abordadas na sequência, embora sem o aprofundamento necessário, por não se tratar diretamente do tema e do objeto da pesquisa aqui apresentada, mas importantes porque, alguns aspectos se referem à Educação Infantil.

Nas palavras de Cruz e Mota (2016, p. 22), a respeito da Educação Infantil, ao se estabelecer “[...] um currículo mínimo”, ou seja, padronizando o que deve ser aplicado em “todas as regiões e contextos do Brasil”, a Base acaba por excluir “[...] as diferenças locais de cada instituição educativa”, o que implica, primeiramente, em uma “[...] grande conexão com a governamentalidade<sup>5</sup> neoliberal”. No entanto, conforme os mesmos autores, isso também permite observar “[...] alguns indícios de que ela vai assumindo outros contornos, mostrando-se extremamente conservadora”. Nos últimos anos, esse conservadorismo se mostrou mais

---

<sup>5</sup> Apesar de as autoras apresentarem o termo governamentalidade, essa questão não será discutida, por implicar pesquisas e referenciais teóricos que ultrapassam o escopo da pesquisa, embora esteja articulado com o tema em questão quando se trata de estudos na perspectiva pós-estruturalista. Para as autoras, seu estudo busca “[...] compreender as formas de governo são operadas a partir de uma determinada racionalidade, que reflete nos documentos curriculares analisados, produzindo efeitos sobre a conduta dos sujeitos infantis. Nesta esteira, percebemos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular estão imersas em uma determinada racionalidade, que utiliza algumas estratégias biopolíticas de forma a conduzir a conduta dos sujeitos infantis. Essas estratégias configuram-se no âmbito individual e das políticas públicas e, assim, formam um determinado tipo de criança” (Cruz; Mota, 2016, p. 4-5).

aberto, mais definido, até mesmo pela própria aprovação da última versão da BNCC (Brasil, 2017), na qual se excluiu os pesquisadores e abriu-se espaço para outros interesses privados, assunto que também não se aprofunda aqui, por demandar outras leituras e objeto de estudo.

A respeito do teor da BNCC, Lima, Fabris e Bahia (2021) contextualizam o histórico e apontam para o silenciamento quanto à educação inclusiva,

Em 2018, tivemos a conturbada aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), depois de um longo percurso que acabou por entregar um documento considerado desarticulado da história que a Educação Infantil brasileira vinha construindo. A BNCC está totalmente calcada em parâmetros atitudinais e individualizantes, e coadunada com o desenvolvimento de competências, projeto que já tinha circulado na década de 1990 e que acaba por sustentar interesses internacionais, tais como as avaliações de larga escala, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos). Apesar de apresentar um texto sedutor, a terceira versão é notoriamente um documento que prioriza as “aprendizagens individualizantes”, como podemos observar no texto de defesa dos “direitos de aprendizagem” e “campos de experiências”, o que, ao nosso ver, não considera as diferentes infâncias vividas em nosso país, nem mesmo as questões da Educação Especial, além de demarcar as infâncias novamente por faixas etárias. Isso pode reduzir ainda mais as ações voltadas ao ensino, que poderão retornar às práticas de treinamento para ingresso no Ensino Fundamental, além de propor situações padronizáveis, como o uso de apostilamento, minimizando a possibilidade de um ensino voltado às especificidades de cada agrupamento e impactando na possibilidade de uma aprendizagem significativa (Lima; Fabris; Bahia, 2021, p. 109).

Conforme as referidas autoras, ao estabelecer um currículo mínimo para a Educação Infantil brasileira, adota-se a perspectiva de um ensino padronizado, deixando de lado as particularidades e diferenças presentes em instituições voltadas à Educação Infantil. Desse modo, o Estado e outros agentes buscam controlar e regular o campo educacional de acordo com uma agenda político-econômica, até pouco tempo nas mãos de uma ala extremamente conservadora. Cabe refletir que essa uniformização do currículo pode restringir as práticas pedagógicas dos professores e a possibilidade das próprias crianças de exercerem sua autonomia e criatividade na construção de conhecimentos. Ainda, constitui-se uma forma de perpetuar desigualdades sociais e culturais e não contemplar a educação inclusiva (Lima; Fabris; Bahia, 2021, p. 109).

Ainda a respeito do histórico que subjaz à implementação da BNCC, cabe dizer que ele retoma um pensamento anterior ao ano de 2013, quando se intensificam os movimentos de elaboração de uma base comum curricular, sob a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. No Art. 26 dessa lei, orienta-se, legalmente, que todas as etapas da Educação Básica sigam uma Base Nacional Comum Curricular, cuja última versão foi redigida em 2017 e aprovada em 2018. Na mesma lei, salienta-se a complementação da base comum por características regionais a

serem definidas pelos sistemas de ensino de cada região, atendendo aspectos locais, culturais, econômicos e sociais dos sujeitos que frequentam a escola.

Nesse sentido, ao se estabelecer uma base curricular comum para a Educação Básica, que envolve Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, propõe-se uma estrutura mínima de conhecimentos a serem oportunizados aos estudantes em todo o país. Embora se proponha a complementação por uma parte diversificada, de acordo com características regionais e locais, corre-se o risco de fragmentar e de aumentar a desigualdade na oferta educacional. Alia-se a isso a ausência, na BNCC, de orientações mais objetivas sobre como essa complementação diversificada deve ser feita, o que pode resultar, também, em disparidades relativas aos padrões educacionais a serem adotados pelas escolas (Pandini-Simiano; Buss-Simão, 2016).

As mesmas autoras ampliam a discussão ao situarem que um “currículo burocratizado” tende a se afastar da ideia de Educação Infantil como espaço de experiências condizentes com a “[...] forma privilegiada de viver a infância”, uma fase marcada pela elaboração de “[...] sentidos e significados sobre o mundo” por parte das crianças. Nesse sentido, entendem que um currículo engessado acaba por desvincular-se da vida cotidiana.

Também, de acordo com Pandini-Simiano e Buss-Simão (2016, p. 85), outra questão a ser observada no que diz respeito à Educação Infantil é a tendência a se pensar o currículo sem adjetivá-lo como educativo. Nesse sentido,

A ausência do aparente simples adjetivo educativo deixa margem para três questões que podem significar três perigos para demarcar a proposta no sentido que viemos defendendo até aqui. [...] que se compreenda a educação das crianças restrita pela via da transmissão, do ensino e aprendizagem como “via de mão única”, rendendo-se às definições, orientações e práticas educativas focadas num domínio individual descontextualizado e uma não articulação dos saberes e experiências das crianças com os dos adultos na relação educativa. [...] a ausência do adjetivo educativo pode também deixar marcas mais fortes a uma tendência moderna de compreender a experiência como experimento. [...] o terceiro e maior receio, que envolve os outros dois e é consequência deles, é que a ausência do adjetivo *educativo* aliado a uma redação centrada na ação da criança para a aprendizagem – característica da escrita dos verbos em todas as etapas educativas contempladas na última versão da base – e não nas relações, em particular as relações educativas, pode também levar à avaliação focada única e exclusivamente na criança. Esse chamamento na base pode tender à construção de práticas pedagógicas objetivadoras, conteudistas, pautadas nas faltas, naquilo que a criança ainda não tem e que precisará ter. Nessa direção, a criança precisaria fazer o maior número de “experimentos” possíveis, para uma posterior acumulação de conteúdo. Esse fato fará da avaliação um instrumento técnico padronizador. Padronizará as práticas pedagógicas, a formação de professores, a produção de material didático e a avaliação. (Pandini-Simiano; Buss-Simão, 2016, p. 85).

Observa-se, no exposto, que a ausência do adjetivo “educativo” e suas consequências na proposta de educação das crianças brasileiras pode gerar o que denominam como riscos,

que podem comprometer a abordagem defendida pela e para a Educação Infantil anterior à BNCC. Dessa forma, as autoras apontam que se tenha uma abordagem mais ampla e contextualizada na educação das crianças, que valorize a experiência como forma de aprendizado, respeitando as especificidades e individualidades, além da promoção de relações educativas que tenham significado para as crianças. Nesse sentido, compreende-se que a Educação Infantil vai além da transmissão de conteúdos, porque envolve aspectos socioemocionais, culturais e afetivos, tendo em vista que as crianças são sujeitos ativos na construção do conhecimento (Pandini-Simiano; Buss-Simão, 2016).

Retomando a BNCC para a Educação Infantil, o texto estabelece seis direitos que têm por finalidade garantir, às crianças, as condições para desempenharem papel ativo em ambientes que lhes apresentem novos desafios. Ainda, que as inspirem a resolver esses desafios para construir significados sobre si, sobre os outros e sobre o mundo social e natural. Assim, tem-se como direitos de aprendizagem e desenvolvimento:

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar ativamente**, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar movimentos**, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, 2017, p. 38).

De acordo com o registrado na referida Base, a partir da garantia desses direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a criança terá condições de observar, questionar, levantar hipóteses, concluir, fazer julgamentos, assimilar valores e construir conhecimentos ao apropriar-se do conhecimento do mundo físico e social. Nesse contexto, entra em discussão a função do profissional que estará à frente do processo com a finalidade de oportunizar, às crianças, as experiências necessárias ao seu desenvolvimento.

Ainda que a professora seja considerada também como sujeito nessas ações, no momento que se estabelece uma base comum, também se tende a padronizar as práticas pedagógicas, o que implica a redução da diversidade que também forma o profissional da educação – a professora.

Conforme entendem Pandini-Simiano e Buss-Simão (2016, p. 87),

Sendo o(a) professor(a) o(a) parceiro(a) mais experiente da criança no espaço da educação infantil, acreditamos que ele pode observar, acolher, valorizar e ampliar possibilidades ofertando sentidos, narrativas para sustentar contextos materiais e relacionais. Quanto aos campos de experiência educativa, acreditamos que a organização dos espaços, a escolha dos materiais, o trabalho em pequenos grupos, a gestão do tempo e a narrativa dos percursos das crianças configuram-se em um generoso contexto educativo capaz de sustentar as descobertas, a investigação, a invenção e as experiências das crianças.

Ao situarem a importância da professora como o sujeito que vai aplicar a Base nas instituições de Educação Infantil, as autoras refletem sobre a padronização da BNCC, que acaba por limitar a pluralidade das práticas pedagógicas. Nesse sentido, conforme a Base, todas as professoras do país devem seguir, primeiro, o que é comum a todos, em menor escala, deve contemplar as diferenças.

Cabe refletir, portanto, que se a escola e a sociedade em geral são formadas pela diferença, conforme exposto por Nogueira e Orrú (2021), práticas pedagógicas centradas em um currículo comum terão espaço reduzido para tratar daquilo que efetivamente compõe uma sala de aula, uma escola, uma comunidade, que é a diferença - de ideias, pensamentos, hábitos, costumes, relações, saberes, cultura, conhecimentos, entre outros.

Nesse sentido, Pandini-Simiano e Buss-Simão (2016, p. 88) complementam “[...] que a definição de uma política curricular por meio de uma Base Nacional Comum Curricular da educação básica se dá a partir de escolhas que não são neutras e nem estáveis”, ou seja, no que se define como política educacional de Estado “[...] Sempre há uma intencionalidade cultural e social, condicionada por uma dada realidade, na produção de políticas educacionais que advém de questões e relações de poder”. E essas relações “[...] concorrem e disputam espaços ao se selecionar os conhecimentos que devem fazer parte dessa política para alcançar os objetivos previamente definidos”. Talvez seja isso, aliado a outros fatores, que contribuem para a complexidade da educação inclusiva no contexto da Educação Infantil, conforme será pontuado no capítulo de apresentação e análise dos dados coletados para esta pesquisa.

Para finalizar essa reflexão, cabe destacar, também, que a BNCC se fundamenta na ideia de desenvolvimento baseada em competências que se dão a partir de campos de experiência, o que também se mostra um universo complexo, tendo em vista que pode dividir

os sujeitos escolares entre aqueles que se tornam competentes e os que não alcançam o nível de competência exigido nos campos de experiência que implicam conhecimentos mínimos comuns a todas as crianças do país. Esse apontamento, aqui, se faz necessário, pois, quando se trata de educação inclusiva, uma das tendências é se pensar em capacidades, que também podem ser traduzidas por competências, colocando a responsabilidade pelo sucesso escolar na criança, aspecto que será retomado, ainda que não devidamente aprofundado, no capítulo de análise, com foco para a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil.

Antes, porém, apresenta-se, com texto da própria BNCC, o que se entende nessa base por campos de experiência:

- **O eu, o outro e o nós** – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. [...].
- **Corpo, gestos e movimentos** – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam--se, brincam e produzem conhecimentos sobre si. [...].
- **Traços, sons, cores e formas** – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. [...].
- **Escuta, fala, pensamento e imaginação** – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. [...].
- **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações** – As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. [...] (Brasil, 2017, p. 40-42).

Observa-se, ainda, que para cada um desses campos de experiência são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária: bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses) (Brasil, 2017). Espera-se, desse modo, que as instituições de Educação Infantil sejam capazes de promover um ensino baseado no desenvolvimento de competências que permitam, à criança, ser atendida quanto aos seus direitos educacionais a partir de campos de experiência específicos.

No caso da Educação Infantil, conforme Cruz e Mota (2016, p. 3), quando se enfatiza que “[...] a criança precisa aprender conhecimentos mínimos para se tornar um adulto que possa competir em uma sociedade alinhada à lógica da economia”, essa colocação remete ao já abordado a respeito do padrão que se espera das crianças, situação que se complexifica

quando se pensa em uma instituição de Educação Infantil padronizada que não dá ênfase para a educação inclusiva.

Dito de outra forma, na BNCC, considera-se uma relação de conhecimentos mínimos a serem adquiridos pela criança, divididos em campos de experiência e respectivos objetivos, com vistas ao futuro, ou seja, não se pensa a criança como sujeito presente, mas como o adulto que será. Desse modo, na perspectiva pós-estruturalista adotada pelos autores em questão (Cruz; Mota, 2016), questiona-se essa valorização de competências como medidas de valor para a infância. Cabe lembrar que esse questionamento não se dá unicamente na perspectiva pós-estruturalista, tendo em vista que diferentes concepções e abordagens pelas quais se analisa a educação nacional também avaliam criticamente essa ideia de sujeito competente.

Ainda, cabe ressaltar que, mesmo a BNCC situando-se como base que deve ser adotada em todo o contexto da educação básica brasileira, ela não apresenta uma discussão específica a respeito da educação inclusiva, indo na direção contrária às políticas educacionais anteriores que tinham, em seu bojo, a educação inclusiva como uma das ênfases nos processos educativos. Por se tratar de referência e de base obrigatória para a construção dos currículos escolares em todas as etapas e modalidades da Educação Básica a ausência de ênfase na temática da inclusão pode tornar mais difícil o processo inclusivo.

Para finalizar essa abordagem, cabe dizer que a falta de atenção à inclusão na BNCC pode levar a uma educação que não atenda às diferenças presentes na escola, especialmente àquelas que enfrentam maiores dificuldades em se adaptar às estruturas tradicionais que permeiam o contexto escolar. Além disso, a falta de uma abordagem específica para a inclusão pode perpetuar preconceitos e estereótipos em relação às diferenças.

Na próxima sessão, abordamos mais diretamente a Educação Infantil e a relação da Educação Inclusiva nesse contexto sob a perspectiva da diferença.

#### 4.3 EDUCAÇÃO INFANTIL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIFERENÇA

Neste tópico, retoma-se um breve histórico dessa primeira inserção da criança em uma instituição educacional.

No final do século XX, a preocupação pela qualidade da educação tornou-se assunto em debate no campo educacional brasileiro, o que resultou, aos poucos, na elaboração de políticas educacionais voltadas à escolarização da infância antes dos seis anos de idade (Brasil, 2006). No mesmo período, o contexto educacional apresentou-se como objeto de

preocupação crescente com relação às medidas de gestão de recursos voltados à educação, marcada pela influência dos órgãos de cooperação internacional. Algumas iniciativas, como os programas de qualidade total, foram adotadas, com isso, a estrutura hierarquizada de administração, responsabilidades e tarefas foi descentralizada, ao passo que se articulou um aparato de avaliação dos resultados de aprendizagem dos alunos, resultados estes considerados produto da educação (Brasil, 2006).

Especialmente na Educação Infantil, o debate sobre a qualidade teve influência de uma abordagem psicológica. Num primeiro momento, a preocupação se dava quanto aos efeitos negativos que poderiam surgir a partir da separação entre mãe e criança, levantando dúvidas sobre os aspectos afetivos no desenvolvimento infantil. Num segundo momento, passou-se a questionar o desenvolvimento cognitivo da criança, buscando-se priorizar seu aproveitamento futuro na escola primária (Brasil, 2006).

Tais discussões tiveram continuidade e levantaram reflexões sobre abordagens no campo da psicologia, fundamentadas em abordagens adotadas em diferentes países e que contribuíram para novas concepções direcionadas à busca por melhorias da qualidade do sistema educacional brasileiro. A crítica ao foco exclusivo na separação mãe-criança, o certo reconhecimento do papel da mulher na sociedade, a mudança de uma preocupação voltada principalmente à escolaridade futura para a valorização das experiências vividas no cotidiano das instituições de Educação Infantil são fatores importantes nesse processo (Brasil, 2006).

Entretanto, cabe refletir a respeito do que se entende por qualidade, a partir do definido por Moss (2019) durante sua participação em um debate no II Congresso Paulista de Educação Infantil realizado em 2000. Para Moss, o termo “qualidade é um conceito relativo” que se baseia “em valores”, ou seja, condiz à oferta de “[...] oportunidades para compartilhar, discutir e entender valores, ideias, conhecimentos e experiências”. Por essa razão, quando se discute qualidade, envolve-se a ampla participação de sujeitos a quem a melhoria ou ampliação de qualidade vai afetar. Quando voltado ao campo educacional, o debate a respeito da qualidade deve ser, também, “[...] democrático, envolvendo grupos diferentes, que incluem alunos, famílias e profissionais”. Por envolver tantos sujeitos, as discussões também implicam a possibilidade de divergência entre “[...] as necessidades, as perspectivas e os valores desses grupos”. Nesse sentido, para Moss, “[...] definir qualidade” em educação condiz a “[...] um processo dinâmico, contínuo” que “requer revisões e nunca chega a um enunciado definitivo” (Moss, 2019, p. 20-21). A questão que mais se apresenta, no entanto, conforme se pode observar na elaboração da BNCC, por exemplo, mas que se estende a todas as normativas, diretrizes e outros documentos relacionados ao sistema educacional brasileiro, é a definição

de situações que tendem mais a atender grupos específicos, no que, já apontado também, se constitui em relações de poder que influenciam as políticas de Estado.

Retomando outro documento e a discussão a respeito da qualidade na educação no que diz respeito à Educação Infantil, destaca-se a definição do termo nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), nos quais se entende qualidade como um conceito formado a partir de negociações e interesses sociais, portanto, é dependente de um contexto específico e tem, ou deveria ter, como base direitos dos grupos/sujeitos envolvidos, suas necessidades e demandas, juntamente com seus conhecimentos e com as possibilidades que se pode alcançar com o que se deseja como qualidade (Brasil, 2006).

Nesse sentido, Moss (2019) acrescenta, também, a necessidade de se considerar a inexistência de patamar mínimo da qualidade na Educação Infantil na grande parte dos estabelecimentos de ensino para que a qualidade desejada nos processos educativos se efetive. Para isso, o respeito às diferenças se torna elemento importante, juntamente com a consideração do contexto local e de condições adversas relativas a cada contexto. Daí se refletir as discussões mais recentes a respeito da BNCC, entre outros, quando no que se deseja não se dá ênfase para a educação inclusiva, notadamente marcada pelo conceito de diferenças. As condições adversas a que se refere Moss (2019) estão presentes nas creches, nas pré-escolas e demais níveis educacionais, juntamente com as diferenças. Quando se pensa qualidade, portanto, adotando-se um padrão, isso acaba por afetar os direitos básicos da criança, chegando a significar riscos a seu desenvolvimento físico, psicológico e como ser social, acentuando-se quando essa criança está no processo inclusivo.

Não por acaso, Abramowicz já apontava, em 2003, que a escola da época, ao que indica não muito diferente da escola atual, era considerada pelas políticas de Estado e educacionais como algo que “[...] dá [dava] certo porque nós a forjamos e a alimentamos diariamente e não suportamos as diferenças. Não é fácil fazer outra coisa, não é fácil ampliar as possibilidades de vida e, portanto, de escola”. Cabe lembrar que o modelo da época, também não muito diferente do que se busca implantar nos últimos anos, ainda que se ressalte como garantia de igualdade de direitos educacionais a todos, era centrado numa perspectiva excludente, condição que se repete quando a ênfase não se dá para a valorização das diferenças e sim por um padrão socialmente aceito.

A dificuldade em romper com o modelo excludente, segundo Abramowicz (2003), se dá porque ele é aceito, adotado e colocado em prática. Ainda que haja contestações, elas são amenizadas pelo discurso de poder que sobressai às manifestações de grupos que buscam a qualidade educacional a partir do conceito de diferenças. Vários são os fatores que

influenciam esse processo, dentre eles a própria precariedade do contexto educacional, com redução de recursos, desvalorização profissional, padronização de currículos, manutenção de uma visão conservadora que reflete a ideia de “perfeição”, excluindo aqueles que não são “competentes” o bastante para alcançar o conhecimento escolar e o desenvolvimento social desejado socialmente.

Portanto, esse comentário nos convida a refletir sobre a necessidade de repensar e transformar o atual sistema educacional, de modo a proporcionar uma experiência educacional mais aberta, diversa e inclusiva. Isso exigirá esforços coletivos, mas é um passo importante para criar um ambiente educacional mais equitativo e preparar as crianças para enfrentar os desafios do mundo real com empatia e compreensão.

#### 4.4 EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO

A Educação Infantil, inserida no contexto da Educação Básica vem sendo alvo de discussões ao longo de sua trajetória no Brasil, debates que incluem, também, concepções de criança e de infância e, como se aborda, aqui, de inclusão nessa etapa educacional. Aliada à reflexão a respeito da inclusão, seu termo oposto, exclusão, também se apresenta como aspecto observado por diferentes autores que abordam a temática, a exemplo de Alonso (2016) e de outros autores já citados e dos que serão trazidos como referência nesta dissertação.

No entender de Lopes e Fabris (2017, p. 15), o refletir sobre a educação inclusiva diz respeito ao desejo de se articular a experiência de viver o coletivo e de se ter condutas dirigidas de forma mais coerente com a noção de direito, nesse caso à educação para todos, referindo-se, os autores, à diferença.

Dessa forma, como a inclusão ocorre, ou deveria ocorrer, a partir da Educação Infantil, período no qual a criança desenvolve as bases necessárias para a construção do conhecimento e do próprio desenvolvimento, pensar o que é inclusão nesse contexto pode ampliar as reflexões e a compreensão do que se espera com a inclusão e o que se encontra nas instituições de educação infantil (aspecto abordado na próxima seção).

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) com foco na Educação Infantil, esta etapa da Educação Básica é compreendida como fase que oportuniza relações interpessoais, respeito e valorização da criança a partir de brincadeiras, do acesso à comunicação em suas diferentes formas e dos

estímulos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais. Assim, entende-se que a Educação Infantil é extensível a todas as crianças, indistintamente, para que possam, juntas aprender e participar, sendo respeitadas em dignidade e sem discriminações (Brasil, 2008).

Já no que tange à educação inclusiva, a compreensão do que seja esse processo se dá por influência de movimentos mundiais pela educação inclusiva, organizados especialmente no século 20. No bojo desses movimentos, buscava-se o desenvolvimento de ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas com foco na inclusão, no sentido de assegurar, dentre os Direitos Humanos, a igualdade e a diferença como valores indissociáveis (Brasil, 2008).

O Estado brasileiro, textualmente, refere que, diante do reconhecimento das dificuldades enfrentadas nas escolas e instituições de Educação Infantil e frente às evidências de práticas discriminatórias, buscou-se alternativas com a finalidade de superar essas questões. A partir disso, a educação inclusiva assume papel relevante na sociedade contemporânea, do mesmo modo que a escola e as instituições de Educação Infantil se apresentam como espaços possíveis para a superação da exclusão, atendendo a todos os estudantes e crianças de acordo suas especificidades (Brasil, 2008).

Ainda, no mesmo documento, entende-se que Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva segue os avanços e lutas sociais empreendidos em território nacional, no sentido de possibilitar a implantação de políticas públicas que promovam educação de qualidade para todos os estudantes (Brasil, 2008). Dessa forma, a política em questão, tem por finalidade:

O acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/ Superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

Quanto à finalidade, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresenta diretrizes voltadas ao atendimento educacional inclusivo no sistema de ensino regular. No entanto, conforme refletido por Alonso (2016), quando se analisa de que forma vinha ocorrendo o processo inclusivo nas escolas brasileiras, identificava-se a necessidade de não só reestruturar as políticas educacionais, mas incluir nessa reestruturação também culturas e práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições

escolares, com vistas a amenizar e reduzir as dificuldades encontradas tanto na aprendizagem quanto na participação de estudantes que necessitavam de acompanhamento especializado.

Nesse sentido, conforme Alonso (2016), havia necessidade de se observar que a inclusão escolar envolvia mais do que as práticas desenvolvidas para se efetivar a inclusão, tendo em vista barreiras diversas: culturais, sociais, políticas, econômicas, estruturais, por exemplo – presentes na escola, nas instituições de Educação Infantil e na sociedade a serem superadas para que a inclusão ocorresse.

Dessa forma, a partir de Alonso (2016), pode-se refletir que as diferentes questões que envolvem a inclusão escolar e, no caso desta dissertação, a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, influenciam nas práticas pedagógicas, mas não são essas práticas as responsáveis pelo sucesso ou fracasso da inclusão. Essa reflexão retoma aspectos já abordados, de que as instituições de Educação Infantil, conseqüentemente o processo inclusivo, são permeadas pelo pensamento social vigente, de certa forma naturalizado, proveniente de ações resultantes das relações de poder que direcionam o sistema educacional e valorizam a padronização comportamental, curricular, por exemplo, contribuindo para a complexidade de abordar essa temática. Como explicam Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 948),

Não é um exagero afirmar-se que a inclusão é hoje um dos temas mais candentes e difíceis nas discussões sobre educação, no Brasil. Vive-se um momento em que, na maioria dos acalorados debates sobre o assunto, sobram opiniões e posicionamentos políticos, mas faltam clareza e objetividade sobre aquilo que é dito.

Essa dificuldade apontada por Veiga-Neto e Lopes (2007), apesar dos quase 20 anos que separam suas observações do referencial teórico que se constrói aqui, também é identificada no presente, pois, conforme se identifica nas percepções críticas mais atuais, a educação inclusiva quando pensada com foco para a diferença, e nessa diferença incluindo-se a deficiência, ainda não está consolidada no país.

No entendimento de Dall’Assen e Pieczkowski (2022, p. 15), “[...] O fator que mais exclui não é a deficiência em si, mas o que ela representa no imaginário social”. E esse imaginário tem como base a ideia de normalidade, ou seja, “ser normal” infere na homogeneização, baseando-se na padronização dos corpos e trilhando caminhos idealizados em busca da singularidade dos indivíduos, ou seja, a normalidade”.

Já conforme assinalado por Orrú (2017, p. 34), quando se pensa no contexto social excludente e no contexto escolar inclusivo, pode-se entender que “[...] A escola, por sua vez, se expropria da educação para encontrar legitimidade para a segregação e em seus mecanismos de exclusão, numa pseudoinclusão forjada na lei”. Cabe lembrar que essa fala da

autora se dá em um contexto que aborda um processo excludente mais amplo que direciona e normatiza o contexto escolar e as instituições de Educação Infantil. Estes, por sua vez, permeados por essas normas e pela concepção social centrada na exclusão do que é diferente da “normalidade” desejada, acabam também por excluir a diferença. Cabe dizer, ainda, que não se trata de culpabilizar a escola, as instituições de Educação Infantil e as práticas que nelas se desenvolvem, mas de contextualizar o que acontece, como forma de pensar a inclusão sob diferentes perspectivas.

Nesse sentido, as colocações de Dall’Assen e Pieczkowski (2022) e de Orrú (2017) se dão na perspectiva de pensar a escola e as instituições de Educação Infantil e os processos educativos a partir do que se determina em outras instâncias, do que se pensa a respeito do modo como a inclusão deve ocorrer sem envolver os sujeitos que serão ou deveriam ser incluídos. Pode ser pensado como um reverter da expressão “Nada sobre nós sem nós” para a ideia de que a escola parece refletir o pensamento “Tudo sobre nós, sem nós” ou seja, o que, quando, onde, como e porque incluir, sem que os sujeitos da ação, os que serão incluídos, façam parte das decisões que vão refletir na sua vida escolar.

Como entende a mesma autora, a inclusão pressupõe “[...] fazer COM o outro, aprender COM o outro e não sozinho, isolado, segregado, marginalizado” (Orrú, 2017, p. 45). Nesse “fazer” e “aprender com” se constitui a inclusão. E inclusão, conforme refletido pelos autores aqui destacados e na perspectiva da diferença adotada nesta dissertação implica relações de convivência entre os diferentes sujeitos das instituições de Educação Infantil.

Dessa forma, para Orrú (2017, p. 45), “[...] a inclusão põe em xeque o tradicional estático e transgride os alicerces de uma sociedade disciplinar e de controle”. Reflete-se, assim, que inclusão envolve a transgressão daquilo que é normativo e usado como forma de manter as relações de poder empreendidas com vistas a efetivação de interesses nem sempre aliados com as necessidades e demandas de uma sociedade formada pela diferença, marcada pelas desigualdades, ainda fundada no preconceito quanto ao padrão que se deseja, o normal que se espera. E nesse campo se insere a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista, tema abordado no tópico que segue.

#### 4.5 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A educação inclusiva, cabe lembrar, não se refere unicamente à inclusão de estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação, ela envolve, na percepção adotada nesta dissertação, todas as diferenças que não se

enquadram em um padrão social normativo, conforme já discutido. Nesse conjunto, o foco da pesquisa aqui apresentada se dá para o Transtorno do Espectro Autista.

De acordo com o Ministério da Saúde, o Transtorno do Espectro Autista “[...] é um distúrbio do neurodesenvolvimento” que envolve diferentes características, o que não significa dizer que pessoas com TEA apresentem todas elas, haja vista que esse transtorno também é classificado de acordo com níveis. No conjunto que caracteriza o TEA destacam-se “[...] desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades” (Brasil, 2021).<sup>6</sup>

Conforme já relacionado, cada sujeito com TEA pode apresentar todas, várias ou apenas algumas das características referidas, mas, conforme entende Pereira, Riesgo e Wagner (2008), para um diagnóstico de TEA são levadas em consideração, no mínimo, três delas que compreendem déficits qualitativos na interação social, déficits qualitativos na comunicação e padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados.

O primeiro aspecto, déficits qualitativos na interação social, pode se manifestar de diversas formas, incluindo isolamento social, comportamento social impróprio, falta de empatia, pobre contato visual e indiferença afetiva. Isso pode tornar a interação com outras pessoas difícil para crianças com TEA, o que pode afetar o seu desenvolvimento social e emocional (Pereira; Riesgo; Wagner, 2008).

O segundo aspecto, déficits qualitativos na comunicação, também pode se manifestar de diferentes modos, incluindo dificuldades tanto na capacidade verbal quanto na não verbal. Ainda, crianças com TEA podem apresentar linguagem infantilizada, com características como jargão, ecolalia, reversão pronominal e entonação anormal. Isso pode tornar complexa a comunicação com outras pessoas e afetar o desenvolvimento cognitivo e social da criança (Pereira; Riesgo; Wagner, 2008).

Quanto ao terceiro aspecto, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados e um repertório restrito de interesses e atividades, que também pode se manifestar diversamente, considera-se a resistência a mudanças, o apego excessivo a determinados objetos e o fascínio por peças e engrenagens. As crianças com TEA podem apresentar estereotípias motoras (balançar, bater palmas, andar em círculos ou na ponta dos pés), que

---

<sup>6</sup> Informação disponível em: <https://linhasdecuidado.saude.gov.br/portal/transtorno-do-espectro-autista/definicao-tea/>. Acesso em: 21 mar. 2023.

podem limitar sua capacidade de explorar novas atividades e interesses (Pereira; Riesgo; Wagner, 2008).

Cabe reiterar que os sintomas do TEA podem variar de pessoa para pessoa e que algumas crianças podem apresentar sintomas mais leves ou mais graves. Além disso, muitas crianças com TEA podem apresentar outras condições simultaneamente, incluindo epilepsia, depressão, ansiedade e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Ainda, ressalta-se que, desde a publicação do DSM-V, houve mudanças significativas nos critérios diagnósticos que tornaram possível uma identificação mais ampla dos sintomas do TEA. Além disso, as recomendações internacionais e nacionais situam que o diagnóstico precoce é fundamental para a proposição de intervenções que permitam o desenvolvimento sociocognitivo de crianças com TEA.

Como o TEA envolve diferentes características, o DSM-V considera esse Transtorno de acordo sob três níveis (I, II e III) de gravidade que contribuem para a classificação e compreensão do TEA conforme as características apresentadas pela criança. No entanto, embora níveis e classificações do TEA sejam estudados em pesquisas científicas, divulgados em diferentes mídias e abordados em áreas do conhecimento voltadas à formação de professores, profissionais da área da psicologia, entre outros, cabe lembrar que o diagnóstico do TEA precisa da avaliação de profissionais especializados que utilizam a observação da criança, conversas com os pais e familiares e evidências científicas (Pereira; Riesgo; Wagner, 2008; Brasil, 2021).

Quanto aos aspectos que podem indicar a necessidade de um diagnóstico, as Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2014) recomendam encaminhamento para avaliação profissional quando se observa comportamentos atípicos, repetitivos e estereotipados rígidos, conforme exemplificados a seguir:

**a) Motores** – Movimentos motores estereotipados: *flapping* de mãos, “espremer-se”, correr de um lado para o outro, entre outros movimentos; ações atípicas repetitivas: alinhar/empilhar brinquedos de forma rígida; observar objetos aproximando-se muito deles; prestar atenção exagerada a certos detalhes de um brinquedo; demonstrar obsessão por determinados objetos em movimento (ventiladores, máquinas de lavar roupas, etc.); dissimetrias na motricidade, tais como: maior movimentação dos membros de um lado do corpo; dificuldades de rolamento na idade esperada; movimentos corporais em bloco e não suaves e distribuídos pelo eixo corporal; dificuldade, assimetria ou exagero em retornar os membros superiores à linha média; dificuldade de virar o pescoço e a cabeça na direção de quem chama a criança.

**b) Sensoriais** – Hábito de cheirar e/ou lamber objetos; sensibilidade exagerada a determinados sons (como os do liquidificador, do secador de cabelos etc.), reagindo a eles de forma exacerbada; insistência visual em objetos que têm luzes que piscam e/ou emitem barulhos, bem como nas partes que giram (ventiladores, máquinas,

etc.); insistência tátil: as crianças podem permanecer por muito tempo passando a mão sobre uma determinada textura.

**c) Rotinas** – Tendência a rotinas ritualizadas e rígidas; dificuldade importante na modificação da alimentação. Qualquer mudança de sua rotina pode desencadear crises de choro, grito ou intensa manifestação de desagrado.

**d) Fala** – Algumas crianças com TEA repetem palavras que acabaram de ouvir (ecolalia imediata). Outras podem emitir falas ou *slogans* e vinhetas que ouviram na televisão sem sentido contextual (ecolalia tardia). Pela repetição da fala do outro, não operam a modificação no uso de pronomes; podem apresentar características peculiares na entonação e no volume da voz; a perda de habilidades previamente adquiridas deve ser sempre encarada como sinal de importância. Algumas crianças com TEA deixam de falar e perdem certas habilidades sociais já adquiridas por volta dos 12 aos 24 meses. A perda pode ser gradual ou aparentemente súbita. Caso isso seja observado em uma criança, ao lado de outros possíveis sinais, a hipótese de um TEA deve ser aventada, sem, no entanto, excluir outras possibilidades diagnósticas (por exemplo: doenças progressivas).

**e) Aspecto emocional** – Expressividade emocional menos frequente e mais limitada; dificuldade de se aninhar no colo dos cuidadores; extrema passividade no contato corporal; extrema sensibilidade em momentos de desconforto (por exemplo: dor); dificuldade de encontrar formas de expressar as diferentes preferências e vontades e de responder às tentativas dos adultos de compreendê-las (quando a busca de compreensão está presente na atitude dos adultos) (Brasil, 2014, p. 33-35).

Cabe ressaltar que, para as Diretrizes citadas, comportamentos incomuns não significam, necessariamente, diagnóstico de TEA, por essa razão se recomenda a avaliação profissional. Quanto à abordagem profissional, de maneira geral, pode-se dizer que ela inclui informações sobre o comportamento da criança desde o primeiro ano de vida a partir das contribuições de pais e familiares, quando já é possível perceber alguns sinais que podem indicar o Transtorno, como contato visual pobre, ausência de balbúcio ou gestos sociais e ausência de respostas quando a criança é chamada pelo nome.

Além disso, as famílias podem observar sinais de autismo na dificuldade em dividir objetos ou desviar o foco de atividades de interesse da criança (hiperfoco). Dificuldade para dormir, seletividade para alimentos, medos excessivos e hipersensibilidade a barulhos ou estímulos também são comuns em crianças com TEA. Outro sinal relevante para o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) é a preferência demasiada por alguns objetos, texturas, cores ou jogos, bem como, atrasos no desenvolvimento – demora para engatinhar, andar, falar e, em alguns casos, regressão da fala entre um e dois anos de idade (Pereira; Riesgo; Wagner, 2008; Brasil, 2014; Brasil, 2021).

Também, de acordo com as referidas Diretrizes e estudos referentes ao TEA, não existem exames laboratoriais que possam confirmar o diagnóstico do autismo, por isso, a observação da criança em diferentes ambientes é fundamental para o diagnóstico. As instituições de Educação Infantil se apresentam como um desses espaços e os professores desempenham um papel importante na identificação dos sinais que possam sugerir o TEA, o que indica a importância de conhecimentos por parte do professor a respeito, mas não

somente desse Transtorno (Brasil, 2021). Reitera-se o já apontado, que a intervenção precoce contribuiu para estimular o desenvolvimento e o bem-estar das crianças com Transtorno do Espectro Autista, ou seja, com um diagnóstico mais preciso e intervenções adequadas, há possibilidade de se minimizar os impactos do TEA e melhorar a qualidade de vida da criança e de sua família.

Conforme relacionado até aqui, não há uma infância, uma criança, uma instituição de Educação Infantil, da mesma forma, cada criança com TEA é única. Dessa forma, sob uma perspectiva pós-estruturalista e na perspectiva da Pedagogia da Diferença, talvez seja importante questionar com Martins, Sternberg e Rozek (2019, p. 20), “[...]. Como se definem as crianças? Laudos definem as crianças? Mães, quando dizem ‘Ele faz igual ao pai!’, define a criança?”. Em outras palavras, também se pode perguntar: quantas faces tem uma criança com TEA para ser coisificada por um laudo? Quantas possibilidades morrem ao se afirmar que uma criança é autista? Quantas potencialidades ficam de lado quando não se problematiza a diferença no ambiente educacional? Para Martins, Sternberg e Rozek (2019, p. 20),

Problematizar o que é “normal” ou “anormal” e contextualizar situações de desenvolvimento são essenciais para pensar sobre crianças que apresentam necessidades muito específicas de atenção, com laudos ou não, e sobre todas as outras que não evidenciam uma deficiência visível, mas uma necessidade particular, ou que estão imersas em situações limitadoras. Não podemos reduzir essas situações limitadoras somente à questão da deficiência, uma vez que outras condições podem levar a situações de exclusão social e educacional, tais como questões de gênero, etnia e religião. Essas exclusões podem até mesmo ser mais graves, tendo em vista que muitas vezes ocorrem de forma velada (Martins; Sternberg; Rozek, 2019, p. 20, grifos das autoras).

Tantos os questionamentos apontados pelos autores quanto à questão da problematização sobre a normalidade e suas contradições e a respeito das características que definem os sujeitos como únicos na diferença podem contribuir para a reflexão de situações presentes na instituição de Educação Infantil quando um laudo determina que a criança vai ser recebida ou aceita como sujeito de inclusão enquanto as práticas pedagógicas tradicionais se mantêm, o que pode ser reflexo de que as políticas de inclusão ainda caminham na direção de sua efetividade. Lembrando, como já exposto, que a instituição de Educação Infantil também é reflexo de um amplo contexto que se baseia em um conceito de normalidade que exclui as crianças que saem fora desse padrão.

Ainda, cabe lembrar que a educação inclusiva parte de um conjunto de convenções nas quais foram elaboradas declarações com as quais o Brasil se comprometeu em diferentes momentos e que refletem na elaboração de leis, decretos e políticas públicas educacionais voltadas para a educação inclusiva no sistema educacional brasileiro. Dessa forma, a fim de

contextualizar esse conjunto, na sessão que encerra esse marco teórico, são relacionados documentos que compõem esse conjunto e, em seguida, uma breve leitura, portanto não aprofundada, do que norteia a educação inclusiva.

#### 4.6 CONTEXTO LEGAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS 1990

O histórico da educação inclusiva no Brasil, pode-se dizer, está atrelado aos movimentos que resultaram na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, da qual resultou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. O objetivo dessa Conferência era o de estabelecer acordos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição entendida como insubstituível para a construção de uma sociedade mais humana e mais justa. Os países foram incentivados a elaborar Planos Decenais de Educação Para Todos, nos quais as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas.

No Artigo 3º da referida Declaração destaca-se a universalização do “[...] acesso à educação e promover a equidade”. No Item 5, destaca-se que “[...] as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial”, considerando-se como necessário a adoção de medidas que garantam a igualdade de acesso à educação à Pessoas com Deficiência (Jomtien, 1990).

Conseqüentemente, no Brasil, sob a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 54, reforça-se como “[...] dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III – Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (Brasil, 2017).

Em junho de 1994, na Cidade de Salamanca, na Espanha, delegados da Conferência Mundial de Educação Especial reuniram-se para reafirmar o “[...] compromisso para com a Educação para Todos”, destacando a urgência da necessidade da educação das pessoas com necessidades educacionais especiais dentro do ensino regular (Espanha, 1994). No documento, ressalta-se que

[...] O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. [...] No contexto desta Estrutura, o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. [...] Existe um consenso emergente de que crianças e

jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídos em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças (Espanha, 1994, grifos do autor).

Dois anos depois do encontro em Salamanca, no Brasil, promulga-se a Lei n.º 9.394/96, cujo artigo 4º, inciso III, reitera como dever do Estado garantir “[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996). No artigo 58, compreende-se “[...] por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996).

No âmbito internacional, a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência aconteceu em maio de 1999, na Guatemala. Por conseguinte, no mesmo ano, no Brasil, por meio do Decreto n.º 3.298/1999, regulamentou-se a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, que “[...] dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências”. Um ano depois, a Lei n.º 10.048/2000, no seu artigo 1º, especifica como prioridade de atendimento “[...] as pessoas portadoras de deficiência física, os idosos com idade igual ou superior a sessenta e cinco anos, as gestantes, as lactantes e as pessoas acompanhadas por crianças de colo” (Brasil, 2000). Já em 2001, o Decreto n.º 3.956/2001, garantiu a essas pessoas “[...] os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas”, bem como especificou que esses “[...] direitos, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano” (Brasil, 2001).

Com a Resolução n.º 2/2001, definiu-se a educação especial como uma modalidade da educação escolar que perpassa todas as etapas e outras modalidades da educação básica. Nesse documento são determinadas uma série de decisões no âmbito político, técnico-científico, pedagógico e administrativo, destacando-se que

[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma Educação de qualidade para todos”. Considera também que o atendimento escolar deve iniciar na Educação Infantil, “assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (Brasil, 2001).

Um ano mais tarde, a Lei n.º 10.436/2002 dispôs sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, considerando-a “[...] como meio de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema

linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (Brasil, 2002). Já em 2004, por meio do Decreto n.º 5.296/2004, foram regulamentadas

[...] as Leis n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências (Brasil, 2004).

Um ano depois, por meio do Decreto n.º 5.626/2005, regulamentou-se a Lei n.º 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o artigo 18 da Lei n.º 10.098/2000. Já o Decreto Legislativo n.º 186/2008, aprovou o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova Iorque no dia 30 de março de 2007. Dessa forma:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, estabelece novas diretrizes para a educação especial a respeito da formação dos profissionais para atuarem na área, a organização e implementação de serviços, bem como a caracterização dos alunos que compõem este universo. O objetivo é desenvolver “Políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”. A partir desse documento, passou-se a usar os termos “inclusão” e “escola inclusiva” (Brasil, 2008).

No ano de 2009, por meio do Decreto n.º 6.949/2009, que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, destaca que

[...] Discriminação por motivo de deficiência” significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável (Brasil, 2009).

Por meio do Decreto n.º 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado nas escolas, no seu artigo 4º, considerando-se que os “serviços de apoio especializado” têm como propósito “[...] eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2011).

No ano de 2013, sob a Lei n.º 12.796, altera-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional no sentido de dispor a respeito da formação dos profissionais da educação, além de outras providências.

Um ano depois, por meio da Lei nº 13.005/2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, no qual se menciona a inclusão social no que tange à implementação de

[...] programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os (as) alunos (as) com deficiência, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos, com tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população (Brasil, 2014).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), promulgada em 2015 e considerada como Estatuto da Pessoa com Deficiência, traz em seu bojo diferentes normas que têm como premissa “[...] assegurar e [...] promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015). No mesmo ano de 2015, nova alteração na LDB 9394/96 é sancionada pela Lei nº 13.234/2015, com o objetivo de “[...] dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2015).

Já em 2018, com a Lei n.º 13.632/2018, nova alteração da LDB 9394/1996 e promulgada no que diz respeito à educação e à aprendizagem ao longo da vida, dispendo-se que a educação especial deve ser ofertada a partir “[...] educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4.º e o parágrafo único do art. 60 da referida Lei”. Também no mesmo ano, sob a Lei n.º 13.716/2018, se dá nova alteração na LDB 9394/96, com o objetivo de “[...] assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado”, considerando-se a disposição do “[...] Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa” (Brasil, 2018).

Considerando-se o âmbito internacional, com o Decreto n.º 9.522/2018, o Estado brasileiro considera o Tratado de Marraqueche (2013) como marco importante para a promoção da inclusão e dos direitos das pessoas com deficiência visual. Nesse sentido, o Brasil se compromete a assegurar o acesso à informação e à cultura para todos, independentemente de limitações visuais, medida que tem por objetivo superar barreiras que impedem o acesso de deficientes visuais a obras literárias, científicas e artísticas, ampliando-se, desse modo, o universo de conhecimento disponível a essas pessoas.

No rol de leis que se referem à inclusão de modo mais abrangente no sistema educacional brasileiro, cabe citar, ainda, a Lei n.º 14.254/2021, por meio da qual se estabelece que “escolas de educação básica das redes pública e privada, com apoio da família e dos

serviços de saúde existentes” garantam “cuidado e proteção” a estudantes “[...] com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem” visando “[...] seu pleno desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, com auxílio das redes de proteção social existentes no território, de natureza governamental ou não governamental” (Brasil, 2021).

Já no que diz respeito ao Transtorno do Espectro Autista e a inclusão educacional de crianças com TEA, relacionam-se os seguintes decretos e legislações, considerando-se, também, alguns de abrangência do estado de Santa Catarina, a fim de situar o contexto mais próximo da pesquisa apresentada na seção final desta dissertação.

#### **4.6.1 Legislação sobre inclusão educacional de pessoas com Transtorno do Espectro Autista**

A Lei n.º 12.764/2012, conhecida por Lei Berenice Piana e sancionada pela então Presidenta Dilma Roussef, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e alterou o § 3º do artigo 98 da Lei n.º 8.112/1990. No Parágrafo único dessa lei, destaca-se que “[...]. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (Brasil, 2012).

Cabe refletir que a referida Lei é considerada como importante marco para a garantia dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no Brasil, na medida em que compreende medidas voltadas, entre outros aspectos, para a inclusão educacional de pessoas com TEA. Dentre as mudanças constantes nessa lei, está a alteração do § 3º do art. 98 da Lei n.º 8.112/1990, assegurando, na nova redação, o direito à nomeação de pessoas com TEA em concursos públicos, embora restrita aos requisitos estabelecidos em edital, bem como assegura a acessibilidade e as adaptações necessárias para a realização das provas pelas pessoas que estejam em conformidade com os já mencionados requisitos.

Nessa mesma lei, também são relacionados outros aspectos com vistas a atender a população diagnosticada com TEA, dentre elas, a orientação para que sejam criadas políticas de saúde, de educação e de assistência social, bem como o estabelecimento de diretrizes para o diagnóstico precoce, o acesso a tratamentos adequados, a inclusão escolar, o apoio às famílias e a capacitação de profissionais para atender as pessoas com TEA.

No ano de 2020, por meio da Lei n.º 13.977, denominada “Lei Romeo Mion”, altera-se a Lei Berenice Piana e a Lei n.º 9.265/1996, com a premissa de fortalecer e aprimorar as garantias legais das pessoas com TEA. Dessa forma, ampliam-se os direitos dessas pessoas e

são estabelecidas medidas específicas para o apoio, a inclusão escolar e a atenção à saúde e à acessibilidade dessas pessoas. Ainda, por meio da mesma lei, busca-se simplificar e agilizar os procedimentos de registro civil, facilitando o acesso a documentos como certidões de nascimento, casamento e óbito para pessoas com TEA, instituindo-se a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea) com expedição gratuita.

Em Santa Catarina, por meio da Resolução CEE/SC nº 100/2016, do Conselho Estadual de Educação, são estabelecidas as normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação catarinense. Conforme essa Resolução

Art. 1º Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Resolução, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para o atendimento das necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e altas habilidades/superdotação (Santa Catarina, 2016).

Também no mesmo ano sob a Lei estadual 13.370/2016, instituiu-se a diminuição da carga horária de trabalho para servidores públicos que tenham filhos com TEA, sem redução salarial. No ano seguinte, por meio da Lei n.º 71.292/2017, consolidou-se a legislação relativa aos direitos das pessoas com deficiência, cujo artigo 3º considera que

Cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público do Estado de Santa Catarina assegurar à pessoa com deficiência o pleno exercício de seus direitos sociais, à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico (Santa Catarina, 2017).

Pode-se dizer que a referida lei de Santa Catarina reitera o disposto na legislação nacional, assegurando, também no âmbito estadual, os mesmos direitos legais e, no caso da Resolução do Conselho Estadual de Educação, considerando como direito do servidor público a redução da jornada de trabalho com a finalidade de atender o(s) filho(s) com TEA, sem diferença salarial. Finda essa relação, apresenta-se, ainda que brevemente, alguns apontamentos a respeito do que ela representa para a educação inclusiva legalmente.

Apesar de a relação<sup>7</sup> apresentada situar os anos 1990 como marco dos movimentos voltados à inclusão, pode-se destacar que, pouco antes, em 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil trouxe, em seu escopo, a garantia do acesso universal à educação como um direito para todos. A garantia exposta nessa Constituição estabelece um sistema inclusivo, que desde então vem sendo tema de discussões, tendo em vista que a inclusão ainda encontra barreiras para ser efetivada na prática. Isso envolve questionar se a existência de leis,

---

<sup>7</sup> Um Quadro resumo dessa relação pode ser visto nos Apêndices desta dissertação.

diretrizes, normativas e bases é suficiente para a efetivação dos direitos universais e os específicos a parcelas distintas da população brasileira.

Conforme entende Orrú (2017), no que diz respeito à “inclusão socioeducacional do aluno com deficiência”, apesar de existir todo um aparato legal tratando sobre essa questão, esse aluno “[...] encontra-se sempre em risco, na corda bamba de ter, de fato, seus direitos assegurados”. Para a autora, a partir de um “[...] padrão preestabelecido pela sociedade, as instituições recorrem ao Estado como exequentes do direito e da responsabilidade de cumprirem sua função social atribuída pelo próprio Estado”, o que significa dizer, nas palavras da autora, que se adota o discurso de que a escola é a executora das determinações que vêm de outra instância. Sob essa perspectiva, a escola acaba por adotar como prática o treinamento do “[...] indivíduo para a formação cidadã em prol de mercado de trabalho, para produzir a manutenção do país e sua máquina” (Orrú, 2017, p. 59-60).

Já na visão de Skliar (2015), ao mesmo tempo que se tem “[...] uma legislação impecável”, que assegura uma série de direitos às pessoas a quem se destinam as políticas de inclusão, também há “[...] um financiamento escasso e/ou subutilizado”, juntamente com “[...] um percentual muito escasso de acesso e uma nulidade absoluta no acompanhamento pedagógico dos sujeitos”. Para o mesmo autor, ainda que se encontrem exceções, “[...] esta é a imagem nítida da situação, sobre a que se faz necessário insistir sobre sua gravidade com bastante ênfase” (Skliar, 2015, p. 20).

A percepção de Orrú e de Skliar se somam a outros autores que refletem a respeito da distância que existe entre o que se garante por lei e se delinea com as políticas públicas e a efetivação, na prática cotidiana das instituições escolares brasileiras, da educação inclusiva.

Com a finalidade de identificar em um contexto específico como professoras de Educação Infantil percebem e desenvolvem suas práticas pedagógicas com vistas à inclusão de crianças com TEA, na próxima seção, e última desta dissertação, são apresentados os dados coletados a campo e a análise destes à luz teórica apresentada neste capítulo e de outros autores que porventura sejam necessários para referendar as discussões levantadas a partir das narrativas das professoras que participaram desta pesquisa.

## 5 PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Problematizar os problemas é buscar modos de criar, de inventar o novo a partir do próprio problema, sem a ilusão e o desespero de ‘dar’ a solução e pôr fim às discussões ou angústias (Orrú, 2017, p. 43).

A pesquisa foi realizada no município de Lages, Santa Catarina, com foco em Centros de Educação Infantil Municipais que atendem maior número de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Quatro Ceim foram selecionados, envolvendo quatro professoras regentes e quatro professoras de apoio à inclusão, totalizando oito sujeitos da pesquisa. Cada professora possui, em média, duas crianças com TEA em sala de aula, sendo que uma delas, que trabalha com duas turmas em turnos diferentes, tem mais de três crianças com TEA.

Quanto à trajetória percorrida até a pesquisadora chegar às Professoras que aceitaram contribuir com este estudo, pode-se dizer que ela teve alguns percalços, dentre eles: mais de quatro Ceim que apresentam maior número de crianças com TEA foram contatados, mas nem todos mostraram interesse em receber a pesquisadora. Refere-se a Ceim, porque nem sempre foi a gestora a pessoa que considerou complicado, naquele momento, disponibilizar professoras para participar da pesquisa, mesmo após a apresentação de toda a documentação necessária proveniente do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e as devidas autorizações.

### 5.1 APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO PESQUISADO E COLETA DE MATERIALIDADES EMPÍRICAS

Esta pesquisa<sup>8</sup> foi realizada no Município de Lages, SC, tendo como critério de inclusão Centros de Educação Infantil Municipais com maior número de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Identificados os Ceim, após visitas e conversas com as gestoras, estas indicaram uma professora para participar da pesquisa, conseqüentemente, a professora de apoio que atua com a professora regente também participou da entrevista. Isso porque, atendendo às políticas de inclusão, crianças que tenham laudo de algum tipo de deficiência, transtorno, altas habilidades/superdotação ou dificuldade educacional têm direito a uma professora de apoio à inclusão<sup>9</sup>. Considerando as necessidades específicas das crianças

---

<sup>8</sup> Aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o Parecer n. 5.691.259, de 7 de outubro de 2022.

<sup>9</sup> “Os profissionais de apoio às atividades de locomoção, higiene, alimentação, prestam auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência. Esse apoio ocorre conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência” (Brasil, 2015, p. 45).

com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, faz-se necessário, em casos peculiares especificados legalmente, o acompanhamento de mais uma/um profissional na turma em que a criança se encontra. Sendo estas/es denominados no Sistema Municipal de Educação de Lages como professoras/es de apoio à inclusão. Sendo assim, o estudo se deu em quatro Ceim, com uma professora regente e uma professora de apoio à inclusão de cada um deles, totalizando oito participantes.

Em relação à quantidade de crianças com TEA atendidas nas turmas das professoras pesquisadas, pode-se afirmar que cada professora tem, em média, na sala de aula, duas crianças com esse transtorno. Cabe lembrar que os números podem ser maiores, tendo em vista que a Secretaria Municipal de Educação só registra e dispõe professor de apoio a partir de um laudo médico que identifique o TEA.

As entrevistas foram realizadas presencial e individualmente, iniciando-se com a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi lido e assinado pelas participantes da pesquisa. Todas as oito entrevistas foram gravadas pela pesquisadora, com uma duração média de 30 minutos cada uma. Em seguida, as gravações foram transcritas, os dados foram tabulados de acordo com as temáticas: formação de professores; Educação infantil e inclusão; estrutura para inclusão nos Ceim de Lages.

Após a confirmação das temáticas, cada uma delas foi analisada como forma de atender ao objetivo desta dissertação, que é o de analisar o processo de inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil e os desafios encontrados pelas professoras de quatro Centros de Educação Infantil da rede pública municipal de Lages, SC. O roteiro da entrevista teve cinco questões semipadronizadas, que atendem aos objetivos específicos desta dissertação, a fim de possibilitar melhor compreensão dos resultados obtidos a campo (Quadro 3).

**Quadro 3** – Objetivos e perguntas

<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>PERGUNTAS DA PESQUISA</b>
Entender como se dá o processo de inclusão das crianças com TEA na Educação Infantil.	Como você percebe/descreveria as crianças com TEA? Poderia exemplificar situações do cotidiano com a criança? Na sua opinião, quais as maiores dificuldades e desafios na sua atuação com as crianças com TEA?
Identificar as experiências da criança TEA na Educação Infantil.	Na sua percepção, qual a contribuição da família no processo de inclusão desta criança?
Conhecer como as Professoras Regentes e as Professoras de Apoio à Inclusão atuam para efetivar a inclusão das crianças autistas na Educação Infantil.	Durante a sua formação inicial ou continuada você estudou sobre as leis que asseguram a inclusão? E, você, se sente preparada para atender este público? Formação? Materiais pedagógicos?

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A análise dos dados tem como objetivo refletir a respeito das informações coletadas de forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema investigado (Gil, 2008). Para o mesmo autor, “[...] a análise dos dados na pesquisa qualitativa depende muito da capacidade e do estilo do pesquisador” (Gil, 2008, p. 175). Nesse sentido, os dados qualitativos a partir das entrevistas foram analisados e interpretados e a redação textual se deu a partir das respostas, mediante leitura das percepções das professoras pesquisadas.

Durante o estudo, foram seguidas as etapas de análise propostas por Flick (2013). Inicialmente, realizou-se (i) um estudo bibliográfico a respeito do tema “Inclusão na Educação Infantil”. Em seguida, foi (ii) identificado um problema de pesquisa. Depois (iii), buscou-se uma estratégia metodológica a ser utilizada, neste caso, as entrevistas semipadronizadas e (iv) a procura das entrevistadas - Educação Infantil. Após as entrevistas, foi realizada a (v) transcrição das falas das professoras. Após a transcrição, as falas foram inseridas em tabelas (vi) e os dados foram codificados em três temáticas de acordo com as respostas das entrevistadas sobre como percebem a Inclusão na Educação Infantil de crianças com TEA (quais os desafios e possibilidades). Essas temáticas foram (vii) analisadas e descritas. E, por fim, foram (viii) geradas as conclusões a respeito da percepção das professoras sobre como se dá a inclusão de crianças com TEA no Ceim onde atuam.

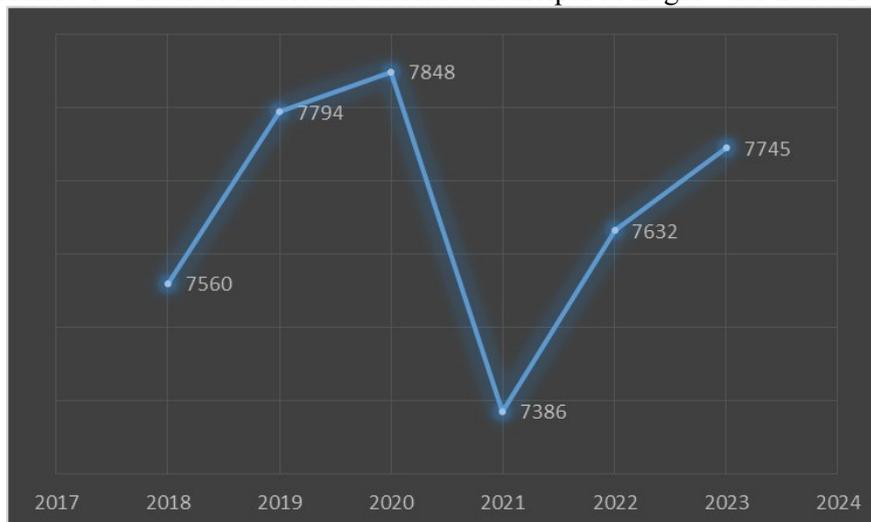
Quanto à educação municipal de Lages, SC, atualmente os Centros de Educação Infantil e as escolas de Ensino Fundamental municipais atendem cerca de 15.546 crianças. A educação municipal é regida pelas Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Lages – DCSMEL, que seguem as orientações e diretrizes nacionais, a exemplo das DCN para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI), bem como procuram adequar-se ao proposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Uma das prerrogativas das DCSMEL é a educação inclusiva, tendo em vista o crescente número anual de matrículas de crianças com deficiência nos Ceim e nas Escolas de Educação Básica (EEB) do município. Aumento que, deve-se dizer, ocorre em todo o território nacional, conforme dados do Inep (2023). Nesse contexto, o número de crianças com Transtorno do Espectro Autista também vem crescendo nos últimos anos, chegando, em nível nacional, a cerca de “1,5 milhão” de matrículas no ano de 2022”, o que representa “[...] aumento de 29,3% em relação a 2018”. Ainda conforme o mesmo órgão, “[...]. Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2018 e 2022, percebe-se que as de educação infantil são as que mais cresceram, um acréscimo de 100,8%” (Inep, 2023).

A Secretaria Municipal da Educação do Município de Lages dispõe de 127 unidades de ensino (Emeb, Itinerante e Ceim), sendo: 76 Centros de Educação Infantil no espaço urbano e

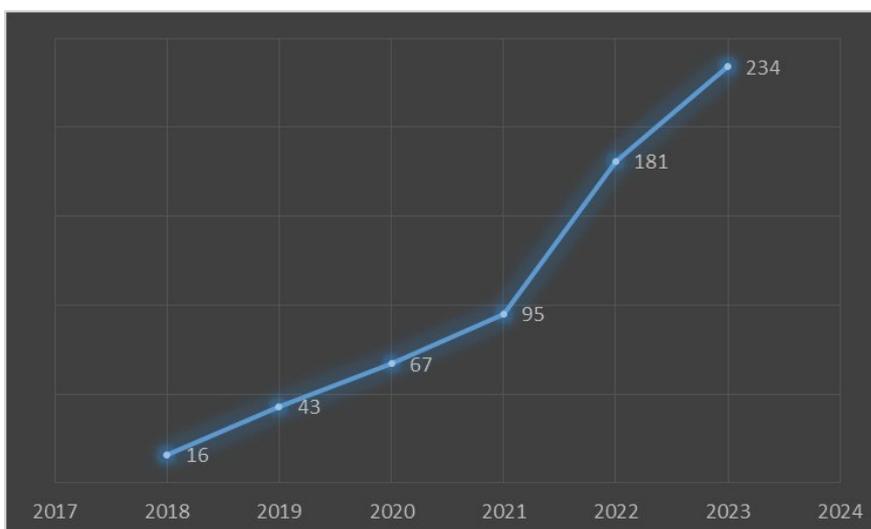
três Centros de Educação Infantil no campo.<sup>10</sup> Os dados representados nos Gráficos 1 e 2 correspondem ao total de matrículas na Educação Infantil e o quantitativo de crianças com TEA na rede desde 2018 até o primeiro semestre de 2023.

Gráfico 1 – Total de matrículas na Rede Municipal de Lages – SC 2018-2023



Fonte: Elaborado pela autora conforme dados da Secretaria Municipal de Educação de Lages-SC (2023).

Gráfico 2 – Matrículas de crianças com TEA na Rede Municipal de Lages – SC 2018-2023



Fonte: Elaborado pela autora conforme dados da Secretaria Municipal de Educação de Lages-SC (2023).

Após a obtenção do aceite dos quatro Ceim e combinado o horário de realização das entrevistas, a pesquisadora, munida de gravador, caderno para anotações e os documentos necessários, deu-se início ao procedimento de coleta de dados, individualmente, primeiro com a leitura do TCLE e posterior assinatura das Professoras. Posteriormente, efetuou-se a

<sup>9</sup> Decreto Nº 7.352/2010, Art. 1º, inciso II: “[...] escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (Brasil, 2010).

transcrição das materialidades empíricas geradas por meio de entrevistas. As análises dos dados coletados são apresentadas nesta seção, a partir das temáticas formação de professores, Educação Infantil e inclusão e estrutura para inclusão nos Ceim de Lages.

A seguir, apresenta-se um resumo das narrativas coletadas a campo, incluindo breve perfil das professoras regentes e das professoras de apoio que colaboraram com este estudo.

## 5.2 PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA: NARRATIVAS

### **Professora Regente 1**

A PR1 tem mais de 30 anos de idade, é formada em Pedagogia, tem Especialização na área educacional e está cursando graduação em Educação Especial. Há mais de 10 anos atua como professora contratada no município e, no período em que a entrevista foi realizada, atendia uma turma de Pré II, parcial. A professora se mostrou um pouco apreensiva durante a conversa direcionada pela pesquisadora, com receio de parecer grosseira nas respostas. Essa professora percebe as crianças com TEA como *“umas crianças um pouco agitadas e dispersas em relação às atividades, dependendo da criança. Já tive crianças que eram bem agitadas na sala, corriam para lá e para cá”*, mas refere-se a elas como *“uns amores”*. No que diz respeito às dificuldades e desafios encontrados, a Professora entende que a principal é *“a estrutura, porque a sala para 23 crianças é uma sala bem pequena. Eu percebo que as cadeiras e as mesas, elas tomam muito espaço e eles acabam ficando agitados”*. Sobre as formações continuadas ela pontua que *“foram insuficientes. Sabe, essa formação continuada, deveria, assim, trabalhar mais sobre Autismo, porque está vindo mais crianças. Com essas dificuldades, na verdade sempre existiu, mas em meados para cá tem mais crianças em sala de aula”*. Quando questionada sobre o que poderia melhorar em relação ao atendimento das crianças com TEA, responde que *“tem que fornecer mais cursos, preparar mais os profissionais da educação, não apenas os professores da Educação Especial, mas sim todos os outros também”*. Relata que está cursando Educação Especial a fim de *“saber como lidar com essa criança, como conduzir. A gente tem que correr atrás para você saber conduzir aquela criança, até para você inserir no meio. Se o professor não ir atrás e procurar como trabalhar com essa criança, essa criança pena, na verdade”*. Também indica que a turma aceitou bem as crianças com TEA: *“Nesse contexto assim de aceitar, de integrar, eles respeitam, no que eu pude perceber”*, mas, em alguns momentos, precisa conversar com a turma. A respeito da inclusão, ela expressa seu pensamento: *“Eu acho que não existe. Só*

*porque eles estão no meio dos outros? Eu acho que falta ainda muita coisa acontecer para essa criança se sentir inserida mesmo”.*

### **Professora Regente 2**

A PR2 tem mais de 30 anos de idade e é graduada em Pedagogia, com Especialização na área educacional concluída recentemente. Atua como professora contratada há três anos, pelo município e, neste ano de 2023, atende uma turma de Pré Misto parcial. Também ela se mostrou apreensiva durante a conversa, mesmo após a leitura do TCLE. Quando questionada como percebia ou descreveria as crianças com Autismo, respondeu que: *“Elas têm uma sensibilidade diferente, são mais retraídas, têm dificuldade em se comunicar, interagir com as outras crianças. É isso que eu vejo de mais diferente neles, em algumas atividade também eu percebo isso. Os outros acabam ficando muito eufóricos e as crianças autistas acabam ficando um pouco mais perdidas na atividade”.* Quando a pesquisadora solicitou que narrasse um pouco a respeito do relacionamento entre as crianças com TEA e os colegas da turma, a Professora responde que *“depende do grau. Tem alguns que não conseguem interagir, tem outros que conseguem interagir um pouco mais”.* Quanto aos desafios que ela percebe na sua atuação com as crianças com TEA, indica como principal *“a falta de experiência com eles mesmo. É o primeiro ano que estou trabalhando com criança Autista, então a gente fica, às vezes, sem saber o que pode fazer pra melhorar, ajudar eles mesmo a se desenvolverem”.* Além disso, coloca também como dificuldade *“quando tem muita criança na sala, eu acredito que atrapalha bastante, porque a gente não consegue dar tanta atenção para eles, mesmo com a prof. dois. As outras crianças também exigem bastante atenção, acaba que eles ficam mais com a prof. II. Não que a gente queira, mas é que não consegue dar tanta atenção. Eu acho que se diminuísse o número de crianças, poderia ter um trabalho mais bem desenvolvido.* Completa, dizendo que *“se tivesse mais materiais pedagógicos disponíveis para uso em sala, ajudava a melhorar a nossa prática”.* Instada a falar a respeito da formação continuada para a educação inclusiva, a Professora relata que *“a gente não recebeu formação bem específica sobre educação especial. Até porque a formação para os professores dois é num dia e dos professores regentes em outro”.* Finalizando a entrevista, quando a pesquisadora questionou sobre a inclusão, a Professora finalizou *“não chega ser uma utopia, mas ela não é assim como diz, como é escrito no papel. Ela é difícil, mas eu acredito que com alguns ajustes, ela pode se tornar possível”.*

### **Professora Regente 3**

A PR3 tem mais de 40 anos de idade, é formada em Pedagogia, tem duas Especializações na área da educação, atua no município há mais de dois anos como contratada e é regente de uma turma de Pré I em um turno e regente de uma turma de Pré misto em outro turno. A conversa com essa Professora transcorreu tranquilamente e ela se mostrou disposta a responder às perguntas, sentindo-se mais à vontade do que as Professoras Regentes 1 e 2. Essa Professora relatou que as crianças com TEA *“têm algumas características próprias do transtorno. Mas os que eu tenho experiência são meus alunos deste ano, são bem tranquilos. Eles se relacionam muito bem, só não podem ser contrariados. Na verdade, não consigo ver grandes mudanças em relação ao restante da turma. Teve um, no início, que foi bem complicado, ele era muito nervoso, ele ficava muito agitado, ele gritava na sala, ele deixava todo mundo agitado, só que ele ficou só uma semana e mudou de cidade”*. A Professora também lembrou do momento que foi contratada para atuar no Ceim em que está: *“fiquei bem preocupada e tinha cinco alunos especiais nas duas turmas e eu não tinha essa experiência. Eu fiquei bem ansiosa, eu fiquei nervosa, eu perdi o sono. Até conhecer eles foi assim, porque eu tinha medo do desconhecido, eu só pensava: como é que eu vou agir com essas crianças? Eu também não conhecia o grau da deficiência deles, do que que eles tinham, ela [pessoa que a recebeu no Ceim] só me disse ele “É especial, é especial, é especial”. E quando eu conheci, já no início, sumiu tudo aquilo, porque eles são muito tranquilos”*. A respeito do relacionamento entre as crianças com TEA e os colegas, ela entende que *“se relacionam bem, as crianças já os conhecem de tempo daqui da creche. E eles respeitam, às vezes um ou outro tentam forçar alguma coisa ou fazer alguma coisa que eles não querem, como mudar de lugar, por exemplo. Eles têm os lugarzinhos certo deles, se algum colega chega e se senta no lugar e quando ele chega ele não sai do lugar dele, ele vai ficar nervoso, mas daí eles já sabem e eles respeitam isso, a não ser que insista em ele ficar ali, mas, se não, tranquilo”*. Sobre as dificuldades e desafios na sua atuação com as crianças com TEA a Professora relata: *“Eu não tenho formação para trabalhar com criança especial, eu não fiz Educação Especial, eu fiz Pedagogia. A minha falta de conhecimento em relação a eles, ao que eles podem apresentar, como eles reagem, eu estou aprendendo agora, na prática”, e completa, “então, para mim, a maior dificuldade é justamente a falta de formação. Deveria ser formação pra todo mundo, porque todo mundo vai lidar com a criança na sala, então, não deveria separar durante a formação continuada”*. A respeito da estrutura física, a Professora pontua que *“a estrutura aqui é bem tranquila. Nesse Ceim tá bem tranquilo mesmo. Tem de tudo, tem material, tem tudo que eu preciso, ali com eles a sala é boa, o espaço é bom”*. Em relação à

inclusão, para essa Professora, *“para incluir eles naquela turma, eu acredito que essa turma tem que saber como tratar ele. Mas eu penso também que ao mesmo tempo eu não posso dizer que ele é diferente, senão eles vão tratar ele diferente também”* e ela mesmo questiona: *“como fazer isso?”* A respeito do modo como entende que as crianças com TEA da sua turma estão inclusas, ela cita, *“por exemplo, eles participam de tudo, não separa nada, tudo que a turma faz, eles fazem juntos, do jeitinho deles, mas eles vão e fazem, por exemplo, trazer no parque e deixar ele na sala porque ele é agitado, mas todos são agitados, eu tenho que trazer junto. Tudo que é feito, eles fazem junto, da mesma maneira, exatamente da mesma maneira que os outros”*. Já no fim da conversa, a professora resume: *“Eu acho que a formação inicial e continuada ainda é o maior obstáculo. A falta de conhecimento atrapalha”*.

#### **Professora Regente 4**

A PR4 tem mais de 40 anos de idade, é efetiva na rede municipal de educação há mais de dez anos e atua como professora há mais de 20 anos. Ela é graduada em Pedagogia e cursava segunda licenciatura também na área da educação, tem três Especializações e Mestrado nessa mesma área. Essa professora, no escopo desta pesquisa, é a única regente de uma turma em período integral. A Professora descreve as crianças com TEA, relacionado que *“têm as singularidades deles, mas no geral nós estamos percebendo a agressividade. A gente procura conversar, mostrar o que é certo, o que é errado, convidar para participar. É muito do dia, tem dia que participam da atividade, pintam, colam, desenham, tranquilo, e tem momentos que não, não querem fazer. A cada dia é uma surpresa, não tem como te dizer é exatamente assim o comportamento da criança, porque amanhã ele vai trazer um diferencial e vai desmentir o que eu falei”*. Para essa Professora, um dos desafios na sua atuação com as crianças com TEA é a falta de conhecimento, *“Penso que no primeiro momento, o conhecimento. Teríamos que ter um alicerce maior na questão das formações continuadas, talvez algumas sugestões de atividades, alguns estudos mais recentes, experiências que deram certo. E tem a questão do espaço físico adequado para eles, nós precisamos de materiais pedagógicos para trabalhar não só com eles, mas com todas as crianças, porque eu não posso ter um quebra-cabeça, eu tenho que ter vários quebra-cabeças. Em muitos momentos, nós temos que ter de comprar do nosso bolso ou produzir”*. Quanto à criança com TEA, para essa Professora, *“é uma criança normal, igual todas as outras crianças”*, mas também coloca sua percepção quanto ao crescente número de crianças com TEA no Ceim em que atua, *“saímos de um tempo em que praticamente era um Autista no Ceim inteiro e agora nós temos praticamente em todas as salas. Se não tem com o laudo fechado, está em investigação. E em*

*algumas salas mais de uma criança*”. A Professora também se mostra preocupada com a situação, porque, segundo ela, *“cada criança já é diferente, eles são mais diferentes porque eles têm as singularidades deles, cada dia é uma coisa e você tem que fazer milagre com o que você tem, nós precisamos de um suporte*”. Quanto ao que entende por inclusão, ressalta que *“inclusão é todas as crianças estarem juntas, participarem sem ter a diferenciação, é estar trabalhando com todos. Você não vai conseguir trabalhar da mesma forma, porque cada um tem a particularidade, mas nunca dizer não vai trabalhar essa atividade porque ela é autista. Se a criança mostrar dificuldade, vamos fazer adaptações para ela participar da atividade igual, para que não seja diferente dos outros. Inclusão é você trabalhar praticamente igual com todos ou tentar trabalhar igual com todos, respeitando a particularidade de cada um*”. A partir desse comentário, ela se mostra preocupada com pessoas que ainda apresentam uma visão preconceituosa: *“Ainda temos profissionais que no dia da escolha das turmas perguntam: ‘Como é que é essa turma?’, ‘Quantos alunos tem?’, ‘Tem aluno especial?’ e não tem como dizer: ‘Não, essa turma não tem aluno especial’, porque no decorrer do ano pode receber ou se diagnosticado, então não adianta dizer ‘Eu não pego mais essa turma porque tem um autista aqui; ano que vem eu já não quero o essa turma porque, porque eu sei que em determinada turma tem tantos Autistas lá; eu vou procurar outra turma para mim’”*. Conforme a Professora, *“a inclusão está para todos. Ela é um processo em construção, em construção em câmera lenta, muito lento ainda. Por parte dos profissionais, dos gestores, a legislação, os pais, é tudo um conjunto”* e finaliza refletindo: *“O mundo não está preparado para incluir”*.

### **Professora de Apoio 1**

A PA1 tem mais de 30 anos de idade, é formada em Pedagogia, tem Especialização na área educacional, há oito anos atua como professora de apoio à inclusão e, no período da entrevista, atendia uma turma de Pré II, parcial. Um pouco apreensiva durante a conversa com a pesquisadora, a Professora relata que *“quando a criança chega, tanto a criança quanto o professor ficam com receio: ‘como vamos trabalhar com a criança?’ Porque até o momento, a gente tem que conhecer a criança, como que a criança é, o que já traz de casa, no primeiro momento é conhecimento*”. Sobre o relacionamento das crianças com TEA, pontua que *“nos primeiros dias eles ficaram mais na deles, depois eles foram se soltando. No caso são dois tipos diferentes de situações, um se envolve mais com a turma, ele faz amizade mais rápido, o outro não, o outro é mais na dele, são dois casos bem distintos*”. Quando questionada sobre as maiores dificuldades e desafios na sua atuação com as crianças com TEA, responde que *“a*

*quantidade de crianças, porque não tem muito espaço na sala. Uma das crianças com TEA precisa se movimentar, ele tem essa necessidade. Só que na sala não tem esse espaço, quando ele vai levantar, já esbarra em alguém, a criança cai, ou ele quer conversar, ele necessita disso. No parquinho não temos problemas, mas dentro da sala, e a nossa cidade é muito fria, é bem complicado essa parte, que as crianças no geral todas precisam desse movimento”.* Um das dificuldades também apontada *“é o preconceito, no geral, que existe ainda, tem ainda vários profissionais com preconceito, a sociedade também é muito preconceituosa, que traz isso para a escola também. Reflete nas crianças. E quando eles vão para EMEB, aumenta mais esse preconceito”.* Pontua sobre a formação continuada que *“essa formação que nós temos, professores de apoio, todos os professores deveriam ter”.*

### **Professora de Apoio 2**

A PA2 tem mais de 30 anos de idade, é formada no Magistério, graduada em Pedagogia, com Especialização na área educacional. Atua como professora há mais de 10 anos e cerca de dois como professora de apoio à inclusão. No período da entrevista, atendia uma turma de Pré misto parcial. Um pouco insegura durante a entrevista, a Professora descreve as crianças com TEA: *“a interação social deles que é mais difícil, algumas características assim, como a seletividade alimentar, nos momentos de parque era o que eles mais gostavam, eles se soltavam, eles adoravam, mas o momento de retorno para sala já era mais difícil. Um deles é bem tranquilo, ele acompanha, interage, faz as atividades, raramente necessita de ajuda, a autonomia dele é bem boa. Já o outro tem um pouco mais de dificuldade na coordenação motora, na fala, mas se comunica da maneira dele, também interage bastante com os alunos. E o terceiro está sendo investigado, mas no caso dele é o TOD<sup>11</sup> e o TDAH”.* A professora relata que um dos desafios é *“como está surgindo bastante laudo, tem sido um pouco difícil o número de crianças na sala. Sentimos dificuldade, eu e a professora regente, ano passado, na turma com os menores na hora da rotina, momento de troca, final da tarde, de refeitório, em que alguma das crianças com TEA tinha uma crise. Como que eu ia dar atenção necessária para ele naquele momento e deixar a professora com o restante da turma, que eram vinte e tantos alunos, ou deixar ele ali naquele momento de crise para poder auxiliar a professora naquele momento?”.* Pontua que na mesma turma havia *“quatro alunos Autistas, mas eles já têm autonomia de comer sozinho, de não precisar troca, é mais tranquilo”.* Diz que se sente insegura *“naqueles momentos em que a criança entra em crise, às vezes tem gente que não*

---

<sup>11</sup> De acordo com o DSM-V, TOD (Transtorno Opositivo Desafiador) é definido como: um padrão de humor raivoso/irritável, de comportamento questionador/desafiante ou índole vingativa com duração de pelo menos seis meses (DSM-5).

*sabe o que fazer, não sabe como agir, então acho bem importante as formações”, importante até para as regentes, segundo ela, porque “o aluno especial não é só da professora de apoio e a professora regente não é só professora dos demais alunos, sou professora de todos e ela também é professora de todos, ela também tem que ouvir essa fala, porque daí só nós ouvimos essas falas”. Entende que a formação continuada é importante “para o bom andamento do trabalho, porque não são atos isolados e sim um conjunto, que seria muito importante a regente estar junto”. Comenta também sobre a fala de algumas das crianças em relação às crianças com TEA “Ah, mas ele é Autista, por isso que não sabe nada; Ah, ele não vai conseguir fazer porque ele é burro, ele é Autista, por isso que ele não consegue fazer nada, ele é bem burro” e relembra que o respeito também deve ser ensinado pela família. Sobre a efetivação da inclusão, entende que, “na maioria das vezes é no papel, mas na prática é diferente, as pessoas ainda não compreendem totalmente o que é inclusão. No próprio meio da educação existem profissionais que estão longe de entender o que é inclusão, que às vezes ouço falando coisas absurdas”. Quanto às crianças para quem presta apoio, entende que eles “são bem incluídos com os colegas, porque são crianças que interagem bastante, que se comunicam, falam, não têm muitas dificuldades, a não ser um deles que tem atraso na fala, mas ele brinca, se expressa, do jeito dele”.*

### **Professora de Apoio 3**

A PA3 tem mais de 40 anos de idade, é formada em Pedagogia, com Especialização na área educacional. É Professora de Apoio há mais de cinco anos e, no período da entrevista, atendia uma turma de Pré I e uma de Pré misto parcial. Se mostrou confiante desde o início da conversa, descrevendo as crianças com TEA, “elas se isolam, não gostam de brincar com as outras, são muito tímidas, caminham nas pontas dos pés e quando elas escutam algum barulho elas tampam o ouvido”. Sobre situações do cotidiano com as crianças, relata que “Eles participam, assim de atividades eles participam direitinho”. Quando indagada sobre as dificuldades e desafios conta que “muita criança na sala prejudica bastante, porque é muita conversa aqui e ali, e eles têm essa dificuldade. O tamanho da sala, depende de como eles arrumam a sala”. A professora entende que “eles aprendem muito fácil, são muito inteligentes”. Quando questionada sobre o que poderia ser feito para melhorar o atendimento das crianças com TEA no processo de inclusão, é enfática ao responder “É arrumar na cabeça dos professores que são todos iguais, que a gente vai ter que tratar todos iguais, sem distinção”. Sobre a formação continuada, “sempre estou estudando, sempre estou fazendo cursinho, a gente sempre tá estudando, você não pode parar, ainda mais Educação Especial.

*E cada vez tá crescendo mais*”. Em relação a isso, também entende “*poderíamos nós duas ir, porque elas [professoras regentes] também precisam, que muitas não sabem, como a minha professora é muito boa, ela o aceitou muito bem, mas sempre tem exceções*”. Especificamente sobre sua atuação e relacionamento com as crianças a quem presta apoio, ela diz “*eu adoro trabalhar com especial, sabe? Eles trazem um carinho muito grande. Tem Autista que não gosta que chegue bem perto, mas os meus vivem me abraçando. E agora que é Pré, então são mais fáceis, assim, as atividades. Não são tão elaboradas, eu não adaptei ainda, mas se for necessário, faço, só que a professora faz de um jeito que dá para ele também, então as crianças, na verdade, nem sabem*”. Para finalizar, a Professora faz algumas considerações sobre a inclusão: “*Eles tão bem inseridos, eu deixo, não fico toda hora em cima, não. Claro que eu estou lá para ajudar a turma, ajudar eles. Mas quando é necessário eu vou, mas eu fico olhando só de longe, porque eles se viram muito bem*”.

#### **Professora de Apoio 4**

A PA4 tem mais de 25 anos de idade, é formada em Pedagogia, com Especialização na área educacional concluída recentemente. É sua primeira experiência como professora de apoio à inclusão e, no período da entrevista, atendia uma turma de Maternal II. Bastante confiante durante a conversa, iniciou falando como percebe as crianças com TEA: “*É que, na verdade, se torna muito específico, muito individual de cada criança. Alguns se comportam bem, outros nem tanto, alguns se afastam, por mais que insista em colocar eles próximos do grupo. A gente quer chamar eles para o mesmo meio, que façam as mesmas coisas e muitos deles não aceitam, então, também tem que respeitar essa individualidade de cada um*”. Também relata que “*nas atividades não tem problema, todos eles gostam de participar, porém, quando muda de ambientes e ou muda a rotina, muito deles se frustram, se jogam no chão, se mordem, então tem que ter todo o cuidado, até para não se machucarem*”. Para ela, a maior dificuldade “*é a falta de conhecimento, porque você pesquisa, você vai atrás, mas o município mesmo não te oferece material, não te oferece uma capacitação, então tem duas formações no ano, precisaria mais*”. Essa necessidade é justificada pelo crescente aumento de crianças com TEA, “*está muito alarmante, eu não tinha essa visão que estava tão alarmante esses números de casos*”, pontuando que há algumas diferenças entre meninos e meninas com TEA, “*Elas conseguem, não é se desenvolver, mas elas conseguem esconder mais os traços autísticos. É esconder mais. É bem complicado, e eu percebo também que as meninas, elas são um pouco mais agressivas do que os meninos*”. Ainda em relação à quantidade de crianças com TEA por sala, a professora entende que “*uma profe de apoio pra quatro laudos*

*e a gente também dá apoio para os outros, que não tem como só ficar com os quatro. Então, então, de repente, se tivesse mais turmas, mais salas, que conseguisse dividir. Que eles tivessem mais qualidade. As salas são lotadas. Que a gente consiga pegar aquela criança no individual para fazer uma atividade, que alguns fazem, mas outros têm dificuldade, então a gente consiga sentar-se do lado”. Quanto aos materiais pedagógicos, “eu tento trazer de casa. Confeccionar, divido com algumas amigas que já trabalham há mais tempo”. Sobre as dificuldades, descreve que “a maior dificuldade é você conseguir manter uma rotina, não consegue manter a rotina da turma, querendo ou não você tem que ser flexível, tem que ter todo um jogo de cintura”. Sobre sua experiência como Professora de apoio à inclusão, ela relata que é “Um choque de realidade. Nunca imaginei que em uma sala poderia ter cinco laudos. Eu achava que era um por sala. Eu já comecei questionar ‘Tá e a qualidade?’, salas superlotadas, que não é um problema do Ceim, mas é a demanda muito grande. E surpreendi de uma forma não muito positiva”. Para essa Professora, inclusão “é estar todos ali juntos, mas cada um respeitando a sua individualidade, sem expor a criança. Em contraponto, a criança está desconfortável naquela situação, mas a gente, com vinte, como que eu vou sair da sala e deixar a professora com mais dezenove, sendo mais quatro? Então é bem complicado. O problema maior é a falta, de não ter estrutura, e a lotação nas salas”. Também considera que “a Inclusão não funciona no contexto escolar. Não está funcionando como deveria funcionar, como deveria acontecer. Inclusão existe, mas ainda falta ser aprimorada com formação continuada. Deveriam oferecer mais e para as regentes”. Demonstrou frustração em alguns momentos, relatando que não sabia o que fazer diante das situações: “Então, minha maior dificuldade foi o amigo começou a ter uma crise, onde que eu vou correr com essa criança? Que é o que eu falo, vou deixá-lo exposto e os outros olhando? Porque a gente tem uma visão que ‘Ah, profe dois’, o que que é a profe dois?’, ‘Ah, você chega lá, você é profe do teu aluninho’. Não, você não é profe do teu aluninho, você auxilia a professora regente de uma forma geral com os outros, enfim, que tem na turma e conforme vai chegando com laudo. Nem isso eles orientam a gente. Só chega ali, entendeu? Você se depara, vai se surpreendendo. É meio vamos levando, sabe? tem profe dois só para, digamos assim, tapar ali, sabe, fantasiar, mas não que estejam preparadas para aquilo também. Eu, pelo menos, eu acho”.*

A apresentação resumida das narrativas, com algumas inserções da pesquisadora, tem como intenção situar o contexto das falas que foram extraídas para a análise, como uma forma de iniciar as discussões e, também, deixar em aberto para problematização. No sentido

exposto por Orrú, no fragmento que abre este capítulo, a problematização é essencial para se lidar com situações complexas e desafiadoras. Em outras palavras, ela oportuniza refletir a respeito dos desafios da inclusão e pensar abordagens relacionadas à temática em pesquisa. Significa dizer que a problematização oferece possibilidades para se trabalhar com a complexidade e a multiplicidade de perspectivas envolvidas em uma determinada situação.

Nas palavras de Orrú (2017, p. 129), “[...] o movimento da inclusão é complexo”, dessa forma, também há complexidade quanto ao preparo e à adequação da escola para atender às diferenças no processo inclusivo. Isso remete à ideia de um movimento constante e mutável na direção de uma instituição de Educação Infantil que vá se adequando a cada diferença e conforme a demanda, como espaço acolhedor, de suporte e com recursos condizentes ao desenvolvimento integral das crianças.

Um dos aspectos que se destaca nesse processo e abordado nesta pesquisa é a formação continuada <sup>12</sup>das professoras, que pode ser campo de aproximação com a diferença e, no caso do TEA, com o universo do espectro autista, que é amplo, complexo e se manifesta de modo diverso.

### 5.3 FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS

A formação continuada das professoras vem sendo pauta de discussões há muito tempo. No entanto, ainda não se chegou a um consenso do que ela deve contemplar, haja vista que o universo educacional é complexo e mutável, assim como os sujeitos que frequentam a escola e as crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil se transformam nas interações com o outro. A complexidade se acentua quando se trata de uma formação voltada à inclusão, o que nem sempre parece ocorrer de forma satisfatória. Isso se deve ao fato de que a Educação Inclusiva é, de certa forma, recente, considerando a história da educação no Brasil e as políticas públicas voltadas à inclusão.

No contexto pesquisado, um aspecto que chama a atenção é que as formações voltadas à inclusão ocorrem somente com as professoras de apoio, ou seja, as professoras regentes não participam desses momentos formativos, conforme se pode observar no resumo das narrativas, aqui representadas com a fala da PR1:

*PR1 A formação não é para o professor regente e deveria de ser um conjunto. Eu acho assim que deveria de ser, mas eu acho que eles pecam nesse lado.*

---

O exposto levanta uma questão para se refletir quanto à educação inclusiva, ou seja, todos os sujeitos da escola precisariam ter conhecimentos relativos ao universo da inclusão. Desse modo, entende-se que as professoras regentes também poderiam ser integradas a esses momentos.

De acordo com Orrú (2003, p. 11),

[...] fica-nos claro que a formação do educador não se dá de um dia para o outro. Ela é um processo contínuo e não acabado que perpetua mesmo após a sua passagem pela academia. Portanto, os conhecimentos que são construídos e internalizados durante a formação acadêmica, as práticas reflexivas, o diálogo aberto com os colegas da mesma profissão ou de outras áreas profissionais, a troca de experiências vivenciadas, o abrir-se à criatividade, às leituras e estudos complementares, a transformação consciente de si próprio e de suas ações, a sede pelo saber, a humildade para aprender com todos, o respeito pelo ser humano e o compromisso pela escolha, função e ação da profissão docente é que constituem o educador num processo generoso da vida humana, capaz de modificar-se, provocar modificações no outro, modificar o próprio ambiente e, assim, modificar as estruturas de um país.

No entanto, ainda que se discuta a formação no sentido dos seus efeitos, ela é considerada como essencial para a atuação em sala de aula. Embora as crianças com laudo de TEA sejam acompanhadas por uma professora de apoio, quando se pensa no processo inclusivo não se trata de um caso isolado, específico, mas de um sujeito que tem os mesmos direitos dos demais, portanto, requer atendimento que atenda suas necessidades. Sendo uma formação voltada apenas à professora de apoio à inclusão, é possível perceber lacunas na realidade investigada quando as professoras regentes não participam desse momento.

Antes de continuar, cabe destacar que segundo as professoras entrevistadas, as formações continuadas oferecidas pela SMEL ocorrem em momentos de aula, por essa razão, as professoras regentes permanecem em sala. Esse aspecto, talvez, possa ser repensado, já que essas professoras não se sentem preparadas para a inclusão, conforme se pode depreender da fala da PR3:

*PR3 Eu acho que eu não tenho formação para trabalhar com criança especial, eu não fiz Educação Especial, eu fiz Pedagogia. [...] eu tô aprendendo agora na prática.*

Observa-se que, a partir da percepção das professoras entrevistadas, há uma certa lacuna a respeito da educação inclusiva nos cursos de formação inicial para professoras e, ao que indicam suas percepções, não houve disciplina voltada para essa questão no seu processo formativo inicial. Ainda assim, a PR3 salienta a prática como momento educacional, que se dá no contexto da turma, na atuação cotidiana com a diversidade. De certo modo, suas palavras podem ser corroboradas pelo pensamento de Skliar, ao salientar que

[...] Mais que “estar preparado”, no sentido de “antecipado” a alguma situação educativa particular, o que conta, o que vale a pena, é estar disponível, estar aberto, à existência dos outros. Em todo caso, toda pré-paração, toda antecipação, configura um dispositivo técnico, uma certa racionalidade, mas não funciona necessariamente como posicionamento ético na relação com os outros. Por essa mesma razão é que não se trata de uma formação que se baseie apenas em incluir a temática nos currículos formativos, mesmo quando a maioria dos países que respondem ao informe, afirma que essa é a principal política e a principal transformação educativa deles (Skliar, 2015, p. 22, grifos do autor).

Apesar das colocações de Skliar (2015), que não exigem o processo formativo, há necessidade de se refletir a respeito e, talvez, propor uma formação que não foque exclusivamente na abordagem da temática nos currículos. Para o autor, o estar aberto ao novo também é uma forma de pensar e de atuar para que a inclusão aconteça.

Isso requer pensar no contexto nacional vigente, no que tange ao condicionamento de um currículo base para todo o território nacional. Trata-se da BNCC, que condiciona todas as instituições de Educação Infantil, a adotarem um currículo mínimo, contudo, quando se pensa na diversidade, a lacuna que se observa na BNCC pode ser interpretada como uma forma de eximir os sistemas educacionais de adotar o processo inclusivo.

Já na questão da formação, conforme a exposição das professoras entrevistadas, há certa ausência de compartilhamento e integração de conhecimentos entre professoras regentes e de apoio quando os momentos formativos se dão isolados em grupos, embora as duas professoras atuem em uma mesma turma, com as mesmas crianças. Nesse sentido, ao que indicam os dados da pesquisa, professoras regente e de apoio também se movimentam na busca por conhecimentos que agreguem ao seu fazer pedagógico inclusivo:

*PR1 [...] eu tô começando a fazer Educação Especial pra mim poder saber lidar.*

*PR3 [...] já pesquisei a segunda formação em Educação Especial, porque mesmo que eu não queira ser prof. de apoio eu preciso conhecer. [...] meu maior sentimento é justamente esse que eu preciso ter mais conhecimento pra tratar com eles, pra poder saber, pra ter mais segurança e poder ajudar melhor.*

*PA3 Eu sempre tô estudando, mas a gente sempre tá estudando porque sempre tem novidades sobre a doença, sempre. Preparada, preparada acho que ninguém é, a gente vai aprendendo no dia a dia.*

Cabe destacar, também, que mesmo a professora regente aprendendo na prática cotidiana, e que se trate de uma experiência importante, ter uma base consistente de conhecimentos e de técnicas pode se somar à prática e contribuir para o processo inclusivo de crianças com TEA. Para a PR3,

*PR3 [...] a formação teria que ser mesmo pra quem faz Pedagogia, que vai ser regente de uma turma, que vai ter alguma criança [com TEA], não devia ser separado [...]. Deveria ser formação pra todo mundo, porque todo mundo vai lidar com a criança na sala.*

Observa-se, na fala da PR3, a importância de uma formação para os profissionais da educação, independentemente da área em que atuam. Isso envolve o pensar a respeito de todo o processo, pois a pessoa com TEA vai frequentar diferentes ambientes educativos e terá contato com professoras diversos. Daí se depreende a relevância de uma formação inicial também voltada à inclusão. É importante destacar que o pensamento das professoras regentes também é corroborado pelas professoras de apoio, conforme se pode identificar nas palavras das PA1 e PA2:

*PA1 [...] essa formação continuada que nós temos, professores de apoio, eu acho que no geral deveria de ter para todos, não só para os professores de apoio, mas para todos os funcionários, gestores, a equipe escolar em geral.*

*PA2 [...] quando o tema é voltado diretamente pra Educação Especial, eu acho que teria que ser pra todos. [...], até a professora de Educação Física comentou que eles também sentem falta de uma formação direcionada para os alunos especiais.*

As professoras referem uma formação continuada voltada ao processo inclusivo oferecida, principalmente, aos/às professores de apoio. Contudo, entendem que esses momentos deveriam ser estendidos a todos os sujeitos que atuam na instituição de Educação Infantil, desde os professores até os funcionários, ou seja, a equipe escolar em geral.

Considerando-se as percepções das professoras, levanta-se a importância de uma formação para todos os que atuam, neste caso, nas instituições de Educação Infantil. Entende-se que enquanto não houver essa formação, haverá possibilidade de que as profissionais que atuam com crianças nessas instituições adotem práticas não inclusivas. Isso poderá resultar em um ambiente não inclusivo.

Embora se compreenda a importância e necessidade de que a inclusão deve ser inclusiva de fato, também cabe dizer que o contexto nacional aponta para a realização de uma educação eficaz, no sentido de uma formação básica, sem que, de fato, ela seja inclusiva. E isso acaba por se apresentar como uma das maiores contradições da educação contemporânea. Também leva a questionar se a educação brasileira é ou não inclusiva. Uma das respostas possíveis, e aqui defendida, é que ela não é inclusiva, tendo em vista que a inclusão tem se dado nas instituições educacionais muito mais por conta do voluntarismo do que propriamente por meio de políticas públicas e de ações práticas. Nesse sentido, cabe refletir que a República Federativa do Brasil ainda está escolhendo em termos de políticas públicas quem tem direito à educação de qualidade.

Essa problemática levanta questões pertinentes sobre a importância da formação continuada para todos sujeitos que atuam nas instituições de Educação Infantil, pois cada profissional desempenha funções relevantes ao desenvolvimento das crianças. Entende-se, assim, que a limitação da formação continuada apenas aos professores de apoio pode gerar desigualdades e lacunas no desenvolvimento profissional da equipe como um todo, consequentemente, pode impactar no processo inclusivo que se dá na instituição de Educação Infantil. Isso porque, segundo ressalta a professora de apoio 2:

*PA2 [...] eles batem muito em cima que o aluno especial não é só nosso, professora de apoio e a professora regente não é só professora dos demais alunos, eu sou professora de todos e ela também é professora de todos, então, como ela também é professora de todos, ela também tem que participar da formação da educação especial. [...] É arrumar na cabeça dos professores que são todos iguais, que a gente vai ter que tratar todos iguais sem distinção.*

Observa-se, nessas colocações, que a educação inclusiva envolve ambas as professoras, daí se pensar que as duas deveriam participar das formações continuadas voltadas para a inclusão. Outro aspecto que se destaca nessa fala é a questão da igualdade de oportunidades e do respeito à diferença que permeia a instituição de Educação Infantil, o que também acaba por se tornar uma temática que pode ser discutida nas formações ou buscadas pelos próprios professores. Essa, ao que indicam os dados, é tanto uma necessidade quanto também ação de algumas professoras, conforme se identifica a seguir:

*PR1 [...] eu tô começando a fazer Educação Especial pra saber lidar.*

*PR3 [...] já pesquisei a segunda formação em Educação Especial, porque mesmo que eu não queira ser professora de apoio eu preciso conhecer. [...] meu maior sentimento é justamente esse, que eu preciso ter mais conhecimento pra tratar com eles, pra poder saber, pra ter mais segurança e poder ajudar melhor. [...]. Eu sempre tô estudando, [...] porque sempre tem novidades sobre a doença, sempre [...]. Preparada, preparada, acho que ninguém é, a gente vai aprendendo no dia a dia.*

Ao problematizar as narrativas apresentadas, destacam-se várias preocupações relacionadas à formação e ao conhecimento das profissionais da educação em relação à inclusão de crianças com deficiência, e, no caso desta dissertação, de crianças com TEA. A PR1, por exemplo, expressa a necessidade de buscar uma formação específica para aprender a lidar com essas crianças. Essa preocupação evidencia a importância de adquirir conhecimentos e estratégias adequadas para apoiar e atender às necessidades individuais das crianças de inclusão, o que também se verifica na fala da professora PR4:

*PR4 Penso que, no primeiro momento, o conhecimento a gente sempre tem que estar indo em busca, mas nós teríamos que ter um alicerce maior na questão das formações específica. Não adiantar falar: “Ah o Autismo é isso”, mas trazer algumas sugestões de atividades, alguns estudos mais recentes, fazer uma mediação de conhecimento melhor para nós. Então, [...] nós temos que estudar muito e não só nós professores correr atrás e sim a Secretaria da Educação ofertar isso*

*para nós. Penso que as formações continuadas deveriam ser mais aprofundadas nesse ponto. A minha maior dificuldade é a falta de conhecimento mesmo, porque você pesquisa, você vai atrás, mas o município mesmo não te oferece material, não te oferece uma capacitação. A faculdade de Pedagogia não prepara totalmente para isso não, ela te dá um norte, mas você tá preparada para chegar, fazer o teu planejamento e trabalhar de uma forma geral, não especificamente com Autismo.*

Já a PA2 amplia a discussão ao afirmar que a formação em Educação Especial deveria ser direcionada a todos os profissionais da educação, não apenas aos que trabalham diretamente com crianças com deficiência, para que se possa ofertar um ambiente inclusivo e de apoio a todas. Não se trata, como refere a PR3, de estudar para ser professora de apoio, mas para conhecer mais e, assim, poder interagir e auxiliar melhor as crianças, salientando-se, em sua fala, a ideia de continuidade, ou seja, as informações e estudos sobre a inclusão ocorrerem continuamente. Desse modo, para acompanhar as mudanças, a formação também deveria ser uma constante.

Cabe lembrar com Martins, Sternberg e Rosek (2019), o que também retoma a ideia de Orrú na epígrafe desta seção, que a inclusão é processo em constante mudança. Nesse sentido, ainda que exista uma formação específica, a inclusão é um campo amplo que envolve diferenças, o jeito único de cada sujeito. Sendo assim, os autores advertem que

Quando levamos a sério as questões éticas envolvidas na Educação Inclusiva, entendemos que nada está pronto, que nenhuma técnica é capaz de resolver todos os problemas encontrados na escola. O importante é que os educadores estejam abertos a discussões e se disponham a problematizar suas práticas cotidianamente, constituindo-se educadores no encontro com os sujeitos reais da aprendizagem, sendo está a base do seu planejamento e do exercício da docência responsável (Martins; Sternberg; Rozek, 2019, p. 19).

Essa discussão traz a ideia de que as questões éticas relacionadas à Educação Inclusiva deveriam permear nas instituições de Educação Infantil. Dessa forma, o pensar eticamente a respeito pode contribuir na busca por soluções aos desafios enfrentados cotidianamente nessas instituições. O pensar eticamente também envolve saberes que permeiam, ou deveriam permear, a formação inicial e formações continuadas de professores.

#### 5.4 INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FATO OU PROCESSO EM ANDAMENTO?

A inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil envolve diferentes aspectos, dentre eles, a percepção social a respeito desse transtorno, que se reflete na instituição de Educação Infantil. Isto é, a percepção dessas instituições, de modo geral, e dos professores que atuam com criança(s) com TEA é permeada pela ideia que a sociedade tem a respeito do

autismo. Desse modo, retoma-se, aqui, nesta subseção, a inclusão como ação complexa, tanto pela singularidade quanto pela ideia que se tem a respeito das possibilidades de uma criança com TEA se desenvolver integralmente no espaço institucional da Educação Infantil e social.

Algumas percepções das professoras entrevistadas deixam entrever que um dos aspectos que permeiam na instituição de Educação Infantil em relação à inclusão de crianças com TEA é a ideia de que se trata, de certa forma, de algo incapacitante, de uma doença, refletindo, assim, o contexto social no qual essa instituição educacional, professoras e crianças estão inseridas:

*PR1 [crianças com TEA são]. Diferentes, olhando no contexto da sociedade, na visão que é tão... Eu acho que a sociedade quer perfeito. Eu acho assim que eles vão sofrer muito. Se não ter um olhar assim, será complicado, às vezes nem a família aceita. Trata com desleixo, trata com palavras, tipo "louco". Eu acho assim, oh essas crianças sofredoras, na verdade falam muito de inclusão, inclusão, mas na verdade não adianta, a sociedade em si ela exclui, infelizmente, por serem dessa forma, de serem... [não completou a ideia].*

*PA1 A maior dificuldade ainda é o preconceito, tem ainda vários profissionais com preconceito, a sociedade também é muito preconceituosa que traz isso para a escola. Reflete nas crianças, é o preconceito. E quando eles vão para a Emeb aumenta mais esse preconceito.*

Como ressaltam Lopes *et al.* (2017, p. 110), “[...] Estar incluído é viver a possibilidade de, no minuto seguinte, viver a experiência da exclusão”. Essa colocação indica a persistência do preconceito, que se caracteriza como uma das principais dificuldades enfrentadas para que a inclusão se concretize. Tanto profissionais, quanto a sociedade em geral apresentam atitudes que se refletem nas crianças. Essa situação pode se intensificar quando estas ingressam nas escolas de Ensino Fundamental, o que, segundo a Professora de Apoio (PA1), parece agravar o problema.

Por essas razões, retoma-se o pensamento de Orrú (2017, p. 30), para quem, “[...] Há que se ver com outros olhos, compreender sobre outro prisma, quem é o sujeito da educação”. Não se trata apenas de inserir as crianças com TEA nas instituições de Educação Infantil e, posteriormente, na escola, porém, algumas colocações das professoras entrevistadas parecem indicar que há mais inserção do que, propriamente, inclusão.

*PR1 [...] tá bem aceito assim, sabe. [...]. E a gente deixa mais assim no grupo. Para ele ser inserido, não ser tratado diferenciado, a gente tenta incluir.*

*PA1 [...]. Sabe que ali é bem aceito assim, não houve assim reclamação, sabe? Parece que houve assim alguns comentários só na época, assim, que as mães comentaram.*

*PR2 [...] eles já estavam todos inseridos.*

Falas de outras professoras também trazem à tona a ideia de inserção, mas que não significa, necessariamente, inclusão:

*PA3 Eles tão bem inseridos. Eu não fico toda hora em cima. Claro que estou lá para ajudar a turma, ajudar eles. Quando é necessário eu vou, mas eu fico olhando só de longe, vendo...*

*PR1 Para ser bem sincera, eu acho que não existe [inclusão], sabe? Só diz que existe porque eles tão no meio dos outros. Eu acho que falta ainda muita coisa acontecer.*

Embora as crianças com TEA, conforme deixam a entender as professoras, estejam inseridas, cabe lembrar que sua aceitação nas instituições de Educação Infantil é variável, nem sempre vista como positiva. No entanto, também se pode observar que os pensamentos podem mudar, conforme ressaltado pela PA1. No momento que a criança com TEA, de quem ela é professora de apoio, entrou para a turma, há indícios de que algumas mães comentaram, no sentido que parece ser de reclamação. Porém, atualmente, a criança “*é bem aceita*”, como reforça a PA1. O ser aceito no grupo também está na fala da PR1 e a ideia de estar inserido aparece na fala da PR2, embora isso não expresse se a aceitação ocorre de fato ou se ela se dá de modo superficial.

A PR3, por exemplo, ressalta a necessidade de experiência para que se possa promover a inclusão, o que se revela como importante desafio enfrentado pelas professoras quando se deparam com crianças com TEA ou outras deficiências ou dificuldades educativas na turma com a qual atuam:

*PR3 [...] É, quando me falaram que eu teria crianças autistas, eu fiquei um pouco apreensiva, pelo fato de eu não ter experiência, assim, mas eu tentei incluir. [...] Eu fiquei bem preocupada, eu tinha cinco alunos especiais nas duas turmas.*

Cabe refletir, a partir do exposto, que embora estar inserido já seja um indicativo de avanço na questão do processo inclusivo, pode-se questionar se a inclusão de fato ocorre e se as necessidades individuais das crianças com TEA, objeto deste estudo, estão sendo atendidas. Na fala da PR3, quando ela diz “[...] *eu tentei incluir*” coloca em dúvida se a inclusão se concretizou, o que demanda mais estudos e acompanhamento das crianças que estão no processo de inclusão para, então, poder-se afirmar que estão, de fato, incluídas no processo. Essa questão é levantada no relato da PA2, o que, de certo modo, retoma o início da leitura das falas das professoras nesta subsecção:

*PA2 [...], mas teve uma menininha que teve uma reação desagradável, [...] quando ele [um menino com TEA] foi fazer uma atividade, [a menina] disse: ‘Ah mas ele é autista, por isso que não sabe nada’, e completou: ‘Ah, ele não vai conseguir fazer porque ele é burro, ele é autista, por isso que ele não consegue fazer nada, ele é bem burro’.*

A PA2 revela uma reação complexa por parte de uma colega de classe de um estudante com TEA. Cabe lembrar que, nesse caso, a criança expressa o que aprende no seu convívio social e/ou familiar, ou seja, reproduz uma visão social negativa a respeito do colega

com TEA. Essa é uma das situações que a inclusão pode diminuir, pois, no convívio com pessoas com deficiência, transtornos ou dificuldades de aprendizagem, aos poucos, é possível criar uma situação de respeito, desde que haja intervenção adequada no sentido de promover outras formas de pensamento para além da mera reprodução de preconceitos.

Conforme entende Skliar (2019, p. 18),

[...] Aquilo que colocamos em jogo no educar, isto é, o que oferecemos, o que doamos, o que tentamos pôr em comum, deveria se dirigir a qualquer um, a esses outros que nunca perdem seu caráter de desconhecido e a quem queremos receber tanto em sua generalidade quanto em sua singularidade.

A inclusão, nesse modo de pensar, tem a ver com o educar-se para educar, no sentido de compreender a si, os próprios sentimentos em relação ao outro para, então, poder refletir com as crianças a respeito da singularidade. De certa forma, essa ideia está presente nas colocações da PR4, ao dizer que:

*PR4 Hoje em dia tá muito essa coisa do rótulo e nós temos que aprender a trabalhar com eles de novo, com a turma inteira, porque mesmo tendo segunda professora, não tenho como colocar eles no cercadinho, dizer: “Não, prof. 2, ele é teu, é de você e eu fico com os outros”. [...], a gente tem que fazer integração, senão eles não precisavam estar aqui.*

Esses comentários destacam a necessidade de se promover, continuamente, uma cultura inclusiva, combater estereótipos e preconceitos e fornecer suporte adequado para garantir que crianças com TEA ou com qualquer outra diferença tenham seu direito à educação de qualidade plenamente atendido. A conscientização e a educação são fundamentais para se garantir um ambiente acolhedor e respeitoso para todos. Isso pode ser corroborado por Orrú *et al.* (2014, p. 216), ao ressaltar que “[...] o verdadeiro sentido de inclusão é aquele que cada um de nós constrói a partir de nossa subjetividade, de nossos próprios repertórios de sentidos”. Não se trata, portanto, de estereotipar, de rotular uma criança, assinalando seu comportamento como se fosse uma condição que não se altera, embora isso ainda possa ser percebido na instituição de Educação Infantil:

*PR1 Tipo assim os normais, não somos tão normais. Falando nisso, [...] não sei, eu acho que falta ainda muita coisa acontecer, pra essa criança se sentir inserida mesmo. Depende a criança, na verdade, depende a situação da criança. Por exemplo, eles ali, eu acho que estão bem inseridos, porque eles tão acompanhando a turma. São crianças assim mais calmas, digamos, apesar que o [...], às vezes, é bem agitado. Mas eu vejo outras assim que eu já tive, eles se sentem excluídos. Até outra da turma do ano passado, ela se sentia excluída, gostava de abraçar as outras [crianças], então todo mundo corria dela, então acho assim que não [havia inclusão]. Ninguém queria brincar com ela, nada.*

*PR4 A gente sempre tá procurando, mas cada dia é uma surpresa. Não tem como te dizer: “Não, o comportamento da criança é assim, é assim, é assim”, porque amanhã ele vai trazer um diferencial ou vai desmentir o que eu falei. Por exemplo, eu chamo, chamo, ele não tá me ouvindo ou não tá me compreendendo, no outro dia, eu chamo uma vez o nome dele, ele já atende. É*

*incrível, parece uma caixinha de surpresa, cada dia que você abre ou a cada momento, você tem uma surpresa diferente nessas crianças. É assim que vejo eles.*

Embora não esteja claro nas falas apresentadas que se percebe as crianças como mais ou menos capazes, como mais ou menos incluídas, pode-se dizer que isso reflete um pensamento social a respeito da inclusão. Esse aspecto pode ser reforçado com a fala da PR4, ao entender que não se pode rotular a criança por um comportamento, mostrando que tem consciência de que mudanças podem ocorrer. Dessa forma, quando se rotula, corre-se o risco de uma afirmativa que, mais tarde, se mostrará equivocada.

O apresentado reflete, assim, a complexidade e os desafios da inclusão de crianças com TEA, o que indica a importância de se desenvolver uma abordagem inclusiva, que seja integrada, fazendo parte do cotidiano as instituições de Educação Infantil de todos os sujeitos que nelas atuam. Por essa razão, conforme já assinalado, a formação de professores, inicial e continuada, precisaria ter, também, esse foco inclusivo. Não somente isso, pois a instituição, muitas vezes, carece de apoio, de recursos e de estrutura para que a inclusão aconteça e envolva as diferenças.

Pode-se refletir, dessa forma, que ajustes no processo poderiam contribuir para que a inclusão aconteça de acordo com o que preveem as políticas públicas inclusivas, as leis de inclusão e os movimentos que atuam a favor de um processo inclusivo não excludente. Essa ideia pode ser refletida a partir fala da PR2:

*PR2 Eu acho que ela [inclusão] não chega ser uma utopia, mas ela não é assim como diz, como é escrito no papel. Eu acho que ela é difícil, mas eu acredito que com alguns ajustes ela pode se tornar possível.*

A referida professora dá indícios de que a inclusão ainda não acontece como se pensa que deva ser, mas entende que há possibilidade de ser ampliada, desde que sejam feitos “ajustes”. Essa percepção pode ser corroborada com as palavras de Orrú (2017, p. 48), ao afirmar que “[...] A inclusão em seu decoro importuna a comunidade escolar a re-ver, re-pensar, re-criar suas formas de ser para abandonar sua estrutura organizacional perversa e excludente”.

Trata-se, conforme já dito, do conhecer-se, perceber-se como sujeito para agir a favor do outro, entender que algumas questões relacionadas ao padrão que se deseja socialmente e que é refletido nas instituições de Educação Infantil não inclui, pelo contrário, torna o ambiente educacional um espaço de não inclusão.

Ainda que se tenha um processo em andamento, o pensamento arraigado na sociedade de que a deficiência deve ter um “atendimento específico”, um espaço para que Pessoas com

Deficiência possam se desenvolver “adequadamente” se faz presente nas instituições de Educação Infantil. Também há um certo pessimismo, que pode ser percebido nas falas de algumas professoras, conforme se pode observar a seguir:

*PR1 Porque se eu falar uma coisa, tipo assim se eu falar: ‘Ah não é legal, eu vou manter eles, os mais severos numa sala de aula com os demais’, seria rude de minha parte também. Que tem que ser incluído na sociedade, enfim. E se eu falar que tem que ter tipo assim APAE. Tem que ter cada salinha com os..., pra desenvolver ali a criança, seria também muito..., mas eu ainda acho que eles teriam que ter um lugar assim pra trabalhar nesse sentido deles, nessa necessidade deles.*

*PR4 A inclusão ainda é um processo em construção. Não existe, se eu disser “Não é a Inclusão tá para todos”, não, não está para todos. Ela é um processo em construção, em câmera lenta, muito lento ainda.*

*PA3 Eu sempre tô estudando, mas a gente sempre tá estudando porque sempre tem novidades sobre a doença, sempre. Preparada, preparada acho que ninguém é, a gente vai aprendendo no dia a dia.*

As falas acima relacionadas indicam que a sociedade tem por base um padrão físico, neurológico, comportamental. Quem sai fora desse padrão, que não se encaixa no que se entende como “perfeito”, ou que é visto como “doente”, acaba sofrendo preconceito.

Na instituição escolar, na qual se reflete a visão da sociedade em que está inserida, a ideia de que crianças com TEA são “diferentes” indica um padrão normativo, de que todas são, ou deveriam ser, iguais, portanto, aprender do mesmo modo. Caso isso não aconteça, são consideradas “diferentes”, as que não aprendem. Por se tratar de um pensamento ainda enraizado socialmente, também as famílias, em alguns casos, acabam por entender que um membro familiar com TEA não está no padrão que se espera. Como consequência, algumas vezes, acabam por se exceder na forma de falar a respeito, até mesmo com certa violência verbal, que contribui para a exclusão, culpabilizando a criança, que não tem como se defender ou responder.

*PR1 Diferentes olhando no contexto da sociedade, na visão que é tão, eu acho que a sociedade quer perfeito. Eu acho assim que eles vão sofrer muito. Se não ter um olhar assim, né? Lá da, aí eles complicado, às vezes nem a família aceita né? Trata com desleixo, trata com palavrões né, tipo louco.*

A ideia de que crianças com TEA são “sofredoras” porque a inclusão não se dá, embora seja uma normativa e alvo de políticas públicas, também pode indicar que algumas professoras internalizam conceitos sociais relacionados ao capacitismo, assim, crianças com TEA sofrem “por serem dessa forma”.

Sobre o capacitismo, cabe lembrar com Vendramin (2019) que essa forma de pensar, de entender as pessoas com deficiência como não capazes de fazer muito do que é proposto na nas instituições educacionais, nem sempre é explícita. Em geral, ela se manifesta na repetição

de ideias do senso comum que relacionam pessoas com deficiência com a não possibilidade, com a ausência de capacidade de fazer, ou, também, com a falta de esforço por parte da criança em fazer o que é necessário.

*PA4 [...] mas tem uns dois três casos isolados que a família prefere tapar o sol com a peneira como se diz. As crianças ficam em período integral. Eles entram aqui às sete e meia e saem seis e quinze, o que acaba também frustrando. Porque é muito tempo, eles cansam demais e por mais que a gente tente tipo pesquisar, trazer alguma coisa para eles, acaba que a gente não é terapeuta também, então, para eles se torna bem cansativo. Tem uma colega ali na sala que ela deu o horário, não quer mais fazer nada, ela começa a se jogar no chão, gritar, ter as crises, tipo se a mãe cedesse, não, ela vai ficar só o meio período e o outro meio período a gente vai, aí com certeza até para ela iria ser ótimo para o desenvolvimento dela, porque quando eles não querem, não adianta.*

Pode-se refletir, a partir das colocações das professoras, que, por se tratar de uma visão social, a instituição de Educação Infantil acaba por reproduzir, mesmo que intencionalmente, o pensamento de que a criança não quer fazer, não consegue fazer, não é capaz porque, talvez, não queira ficar na instituição, são muitas as entrelinhas que podem ser pensadas a partir do exposto. E isso se caracteriza como mais uma das razões para que a inclusão seja amplificada e que toda a sociedade se envolva nesse processo, com a finalidade de entender que a singularidade não está relacionada à capacidade ou não de apreensão dos conhecimentos veiculados nas instituições de Educação Infantil. Como alerta Vendramin (2019), faz-se necessário perceber como agimos frente a essa questão e o que isso representa a respeito da sociedade da qual fazemos parte (Vendramin, 2019).

As colocações das professoras indicam a existência de barreiras sociais, de preconceitos e de falta de aceitação de crianças com TEA que dificultam sua inclusão na sociedade e no ambiente educacional. Já as tentativas de trabalhar a individualidade, o respeito ao tempo/espço de cada um pode ser identificado nas seguintes falas:

*PA2 O individual é dependente da criança. Assim, tinha dias que, às vezes, tinha dificuldade, no momento das atividades com tinta geralmente eles gostavam bastante também. A textura eles gostam, chama a atenção, mas dependendo da atividade, era um momento que não adiantava forçar muito. Então deixava, eles ficavam ali, deixava eles brincar ou fazer alguma outra coisa, aí depois eu tentava novamente, mas assim, no momento deles, nem que fosse fazendo aos poucos. Ia lá, fazia um pouquinho.*

*PR3 Eu percebo assim, se você forçar, por exemplo, que ele pegue uma cor diferente (eles gostam muito do azul. Os dois lá eles querem tudo azul, é lápis azul, eles querem pintar tudo de azul), se eu forçar ele a pintar de uma outra cor, ele se sente um pouco contrariado, mas ainda assim vai pintar, contrariado, mas vai pintar. Mas eles são bem tranquilos mesmo. Eu não consigo ver grandes mudanças em relação ao restante da turma. São bem leves, eles tomam a medicação direitinho, as mães cuidam bem. [...], então eu percebi isso, eles não podem ser muito contrariados, eles têm aquele jeitinho deles de ver as coisas. [...], as crianças já os conhecem de tempo daqui da creche. E eles respeitam, às vezes um ou outro tentam forçar alguma coisa ou fazer alguma coisa que eles não querem, como mudar de lugar, por exemplo. Eles têm os lugarzinhos certo deles, se algum colega chega e se senta no lugar e quando ele chega [o colega]*

*não sai do lugar dele, ele vai ficar nervoso, mas daí eles já sabem e eles respeitam isso, a não ser que insista em ele ficar ali, mas senão, tranquilo.*

Sabe-se que as atividades educacionais em geral precisam ser pensadas de acordo com o modo de apreensão de conhecimentos de cada criança, pois todas, sejam as consideradas neurotípicas, as que apresentam dificuldades de aprendizagem, alterações cognitivas, altas habilidades ou superdotação precisam ser vistas e atendidas conforme suas necessidades. Isto é, cada uma, independente de quem ou do como seja, tem um jeito de aprender. Algumas são mais visuais, outras apreendem melhor os conhecimentos ouvindo, algumas pela repetição, pela leitura, por representações, por situações concretas que representem o conhecimento abordado. Dessa forma, quando se fala em inclusão, significa perceber que cada criança tem uma forma de aprender.

Esse trabalho, porém, precisa ser feito em conjunto – professora regente e de apoio, com auxílio, porque não dizer, de toda a comunidade institucional educativa - pais, gestores, coordenadores, demais funcionários que atuam na instituição de Educação Infantil. No entanto, como as formações continuadas voltadas à inclusão, de acordo com o já exposto, não abrangem as professoras regentes, observa-se certo descompasso entre o necessário para uma inclusão de fato e o que vem sendo realizado.

Todavia, o fato de a PR2 afirmar que, mais tarde, “*tentava novamente*”, indica uma tentativa de lidar com a singularidade, sugerindo, também, que a inclusão ainda é desafiadora e requer abordagens diferenciadas e respeito ao tempo de cada criança, conforme relatado pela PR3. Ou, ainda, o pensar que

*PR4 A inclusão ainda é um processo em construção. Não existe, se eu disser, “a Inclusão tá para todos”, não, não está para todos. Ela é um processo em construção, em câmera lenta, muito lento ainda.*

Essas falas levam à reflexão de que o enfrentamento dos desafios para o processo inclusivo seja um trabalho conjunto, família, instituição de Educação Infantil e sociedade, para que se possa amenizar e, futuramente, excluir o preconceito contra os que não são compreendidos no padrão normativo que impera socialmente. Na próxima subseção, abordamos esse aspecto e a estrutura dos Ceim para a inclusão de crianças com TEA.

#### **5.4.1 Estrutura para inclusão em Ceim de Lages, SC**

Inclusão, conforme já destacado, não significa apenas colocar todos juntos em um mesmo ambiente, ela vai além, no sentido de garantir que cada indivíduo seja respeitado em

sua individualidade, que tenha ao seu alcance todas as condições necessárias para seu desenvolvimento integral. Isso inclui professores com formação inclusiva; compreensão da singularidade, da diversidade que adentra à instituição de Educação Infantil todos os dias; ambientes que sejam acolhedores para todos e adequados à diversidade; recursos materiais; apoio aos professores, às famílias, às crianças, pois é na instituição educacional que a diversidade se encontra, interage, aprende no contato com o outro, nas relações com o ambiente, com as pessoas, com o conhecimento acumulado.

Para Skliar (2019, p. 25), “[...] embora toda ação educativa se dirija a todos e a todas por igual, sabemos que os efeitos são diferentes em cada um, em cada uma”, daí a necessidade de se compreender a diferença, de aceitar, de agir para que os efeitos da ação educativa sejam positivos.

Pode-se refletir, com o já discutido aqui, que as professoras entrevistadas vivenciam dilemas e desafios que, muitas vezes, podem ocasionar o oposto do que se pretende, a inclusão. Ou apenas a inserção de crianças com TEA nas instituições de Educação Infantil. Identificar os desafios estruturais presentes nessas instituições é uma das formas de se refletir até que ponto as ações inclusivas propostas pelo sistema educacional são possíveis com a estrutura física, humana, social, afetiva e emocional disponibilizada a todos – os que buscam a inclusão e os que atuam para que ela aconteça. Assim para situar esse contexto, apresenta-se, a seguir, narrativas que indicam como isso se dá em Ceim de Lages, SC.

Dentre os problemas de estrutura física e organizacional mais citados, destaca-se a quantidade de crianças para um espaço reduzido, o que pode dificultar as práticas pedagógicas em geral, e acentuar os desafios na questão inclusiva:

*PR1 Eu acho, assim, a estrutura, porque a sala para [mais de 20] crianças é uma sala bem pequena.*

*PA1 Eu acho que a quantidade de criança, porque daí não tem muito espaço na sala.*

*PR2 [...] quando tem muita criança na sala, eu acredito que atrapalha bastante, porque a gente não consegue dar tanta atenção.*

*PA3 Muita criança na sala, prejudica bastante, porque daí é muita conversa aqui e ali. Também conta o tamanho da sala, que é pequena.*

*PA4 [...]. O problema maior é a falta de estrutura, e a lotação nas salas.*

A falta de espaço e a quantidade de crianças por sala parece ser a situação que mais afeta as professoras entrevistadas. A esse respeito, cabe mencionar que as turmas nas quais as professoras atuam têm mais de 15 crianças por sala e, destas, em média, duas crianças têm laudo de TEA, algumas estão em investigação, outras, embora apresentem características que

se aproximam do espectro do autismo, as famílias se recusam a procurar auxílio e profissionais especializados a fim de identificar se há, ou não TEA ou outra singularidade.

Quanto ao espaço *versus* quantidade de crianças, pode-se dizer que esse problema afeta todas as crianças da turma. Criança precisa de espaço para explorar, descobrir, interagir. Na Educação Infantil, que tem a interação, as brincadeiras e os jogos como elementos essenciais para o desenvolvimento da criança, espaços que dificultem a mobilidade também podem interferir na socialização.

Na Educação Infantil trata de uma fase na qual as crianças necessitam de um olhar mais atento, mais direcionado da professora. Esse espaço ocupado por mesas e cadeiras limita o movimento das crianças. Isso pode ocasionar as dificuldades levantadas no sentido de que o atendimento às necessidades específicas de cada criança torna-se mais complexo quando há muitas crianças em um mesmo ambiente e duas professoras, sendo que, uma delas, em tese, atende, preferencialmente, as crianças com TEA ou com outras diferenças.

*PR4 A questão dos materiais para nós trabalharmos com as crianças, pecam um pouco, nós muitos momentos nós temos que comprar do nosso bolso ou produzir, ou a diretora até compra. E se tivesse um cursinho básico, com sugestões de atividades, troca de experiências que deram certo já ajudaria! Precisamos de um espaço físico adequado para eles, nós precisamos de materiais adequados para trabalhar não só com eles, mas com todas as crianças, porque eu não posso ter um quebra-cabeça, eu tenho que ter vários quebra-cabeças.*

A professora, ao referir materiais para as atividades com as crianças com TEA, também aponta que, por vezes, recursos próprios são usados na aquisição de materiais necessários ao trabalho de inclusão. Essas colocações refletem o já exposto por Orrú (2017), de que a inclusão de estudante com deficiência se caracteriza como um risco constante de que seus direitos não sejam atendidos. Isso porque, para a mesma autora, “[...] embora essa garantia deva ser vista como inegável avanço social, nossa escola se mantém defasada e não consegue dar acesso aos processos de ensino e aprendizagem para todas as crianças que a ela chegam” (Orrú *et al.*, 2014, p. 20), o que pode incluir as questões estruturais físicas e materiais das instituições de Educação Infantil.

De acordo com Martins, Sternberg e Rozek (2019, p. 19), a inclusão envolve uma educação na qual seja levado em consideração o que o estudante e a criança precisam para que possam ser e sentir-se incluídos, por consequência, atendidos em todos os aspectos no sentido de participar do processo educacional. Entretanto, questiona-se, a partir das colocações das professoras, se a inclusão de fato acontece nos Ceim pesquisados.

Situando o contexto apresentado com as palavras de Orrú *et al.* (2014), na tentativa de fechamento desta seção, pode-se refletir que, na realidade investigada, identifica-se

professoras preocupadas em relação ao que se exige delas e vivenciado, ao mesmo tempo, uma situação que se pode dizer é comum às escolas públicas brasileiras e nas instituições de Educação Infantil, que é a “[...] precarização do trabalho docente evidenciado pelas jornadas de trabalho desgastantes, baixos salários, estresse ocupacional” (Orrú *et al.*, 2014, p. 31) e, conforme relacionado nas entrevistas, com a necessidade de, algumas vezes, adquirir materiais necessários para desenvolver atividades que atendam às necessidades das crianças com recursos próprios.

Se para Orrú *et al.* (2014, p. 28), em relação à escola, à educação inclusiva e aos professores que atuam nesse processo há o desejo de “[...] mudar, e isso é muito bom” cabe lembrar com ela que para essa mudança “[...] não é suficiente a existência de legislações e políticas públicas”, porque a inclusão vai além de um processo desenvolvido na escola e nas instituições de Educação Infantil, como se fosse encerrado nelas mesmas. No sentido abordado pela autora, que parece refletir as percepções das professoras entrevistadas para esta pesquisa sobre a inclusão, “[...] É preciso uma transformação profunda em nosso ser por meio de reflexões e discussões que nos levem a uma concepção consciente de que todos” somos parte da sociedade. E se a sociedade de que somos parte se funda e valoriza um padrão que divide os iguais e os diferentes, para Orrú *et al.* (2014, p. 21), “[...] precisamos nos desfazer de nossos preconceitos e olharmos para o nosso próximo como sujeito ativo de sua própria história”, da mesma forma que também nós somos sujeitos e construímos nossas histórias.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda há muito a trilhar por caminhos capazes de problematizar e colocar em xeque as posturas fundamentalistas, de modo a enfraquecê-las (Lopes; Veiga-Neto, 2022, p, 13).

É importante ressaltar o significado e o impacto desta pesquisa. Ela proporcionou uma experiência transformadora, despertando reflexões e questionamentos que continuam a reverberar. As descobertas e aprendizados obtidos ao longo desse processo são valiosos e contribuíram para uma maior compreensão do tema abordado. Esta pesquisa foi um ponto de partida para novas indagações e investigações, mostrando a relevância de explorar cada vez mais a área de estudo. Através dela foi possível ampliar o conhecimento e a visão, assim como estabelecer bases mais sólidas para futuras explorações e aprofundamentos.

Como afirmam Lopes e Veiga-Neto (2022), trilhar caminhos capazes de problematizar e questionar posturas fundamentalistas é muito pertinente. Em um mundo onde o extremismo e o pensamento dogmático ainda prevalecem em diversas áreas, é fundamental buscar abordagens que possam enfraquecer essas visões limitadas e inflexíveis. Ao promover o questionamento crítico, a reflexão e o diálogo aberto, podemos contribuir para um ambiente mais inclusivo e plural, onde as ideias sejam debatidas e os preconceitos sejam desafiados. Essa jornada não é fácil, mas é essencial para o progresso e a construção de uma sociedade mais tolerante, respeitosa e baseada em evidências.

Com base na premissa de que as percepções das professoras de um grupo são expressas por meio da sua linguagem, este estudo proporcionou acesso aos relatos de professoras regentes e professoras de apoio que trabalham com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. As conversas em forma de entrevistas com essas profissionais permitiram à pesquisadora uma compreensão mais abrangente do tema pesquisado que requer análises aprofundadas.

Ao passar os olhos pela trajetória que levou à inclusão escolar e os diversos caminhos sugeridos pelo Transtorno do Espectro Autista, entende-se que pensar em educação inclusiva ainda é um desafio complexo. As leis, conforme exposto no referencial teórico, são diversas e atendem ao que se espera no sentido legal, todavia, ao focar o olhar para a realidade da educação inclusiva nas instituições de Educação Infantil, pode-se perceber que há um importante descompasso, e porque não dizer, um desvio de rota entre o que a lei prevê e o que se consegue colocar em prática nessas instituições.

Como bem afirmado por Orrú, sim, queremos mudar, no entanto, o desejo apenas não basta quando, muitas vezes, o professor se sente sozinho, não porque não queira atuar no sentido de uma educação inclusiva. Ele quer, elas, as professoras entrevistadas, querem, mas para isso, precisam de apoio para superar as barreiras pessoais, que refletem, por vezes, o contexto no qual são constituídas, e as barreiras estruturais que se apresentam cotidianamente nas instituições de Educação Infantil.

Neste espaço, afirma-se, então, a voz da pesquisadora para quem, juntamente com os autores referenciados, é necessário promover transformações nos padrões do ambiente educacional, no currículo e nas práticas pedagógicas, de modo a atender às particularidades, necessidades e especificidades de todas as crianças.

A pesquisa desenvolvida durante o curso de Mestrado em Educação, **Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: concepções de professoras**, veio ao encontro da minha atuação enquanto docente em busca de ressignificar a prática. Além de buscar o aprofundamento teórico sobre as políticas de educação inclusiva, sobretudo aquelas relacionadas às crianças com TEA, tive a oportunidade de pensar, rever e reformular conceitos que constituíram minha vida pessoal e profissional.

Durante minha jornada como professora-pesquisadora, pude perceber que a escola inclusiva não se resume apenas a estar em uma instituição de Educação Infantil. No entanto, apesar das mudanças ocorridas no cenário nacional, transformar as instituições de Educação Infantil em espaços de educação inclusiva ainda é um desafio que requer comprometimento, quebra de paradigmas e superação de barreiras. Esse processo é contínuo e dinâmico, envolvendo todos os atores da comunidade educativa, desde gestores e professoras até famílias e crianças. É essencial que a sociedade civil e o poder público se apropriem desse processo para consolidar a inclusão.

Para isso, é crucial analisar cada contexto educativo, o currículo, a formação contínua dos profissionais e a prática docente, valorizando e acolhendo cada indivíduo envolvido no ambiente educacional. Embora tenhamos avançado no sentido de não isolar pessoas com deficiência em ambientes segregados, como as escolas especiais, ainda existem dúvidas sobre como organizar uma proposta pedagógica que atenda às necessidades de todas as crianças, especialmente aquelas que demandam atenção ou intervenção específica e frequentam instituições de Educação Infantil.

Nesta pesquisa, nosso foco foi a Educação Infantil, mas é importante ressaltar a necessidade de se implementar políticas públicas que garantam o acesso à educação em todos os níveis, desde a Educação Infantil até o ensino superior, independentemente da diferença.

Dessa forma, podemos avançar no compromisso de oferecer uma educação efetiva para todos os estudantes e as crianças matriculados em escolas e instituições de Educação Infantil de todo o país, baseada nos princípios dos direitos humanos, de igualdade e de valorização da diferença.

Durante esse percurso de estudos e práticas enquanto professora-pesquisadora, mas além disso, enquanto ser humano com características peculiares que aprende e ensina na interação com o mundo, em constante movimento, principalmente de ideias, concepções e experiências de vida, posso afirmar que não apenas a adaptação curricular, mas também o desenho universal para a educação pode contribuir para tornar a instituição de Educação Infantil inclusiva.

Cabe dizer que a educação inclusiva permite que todos/as aprendam e tenham experiências compartilhadas na instituição de Educação Infantil. Em outras palavras, todos/as se beneficiam quando se coloca em prática a educação inclusiva, portanto, quando há a convivência entre os/as diferentes. No entanto, conforme se pode observar tanto nas materialidades empíricas quanto nos referenciais teóricos e documentais, que a educação brasileira, o que inclui a Educação Infantil, continua formatando as crianças e demais estudantes de acordo com um padrão de habilidades e competências do desempenho neoliberal para produzir e reproduzir a mesmidade.

Isso significa dizer que a educação inclusiva ainda é um desafio a ser enfrentado, e talvez seja um desafio permanente, porque nada, quando se trata de educação, está pronto e acabado, pelo contrário, educação e inclusão estão em movimento contínuo. O desafio, portanto, é que esse movimento seja de agregação, dinâmico, de acolhimento das diferenças, de convivência, de respeito, principalmente de questionamentos que levem a reflexões sobre o que pode ser mudado em nós, na sociedade, nas instituições de Educação Infantil.

A pesquisa se encerra aqui, mas não cessam os questionamentos, porque ela se constituiu mais por lacunas do que certezas ou descobertas. Apenas um fato pode ser afirmado neste fim de texto, esta pesquisa desconsertou as minhas certezas. Melhor dizendo, deu início a uma infinidade de reflexões que nasceram a partir dela. Percebo, agora, o quão impactante foi essa experiência a ponto de me afetar intensamente, despertando inquietações e me colocando no lugar em que me encontro hoje. As discussões ficam, portanto, em aberto para pesquisas futuras, que podem explorar lacunas, questões não abordadas e ampliar o conhecimento na área, servindo como ponto de partida para outros que se aventurem no universo da pesquisa, da Educação Infantil, da educação inclusiva, da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista nas instituições de Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 14, n. 3, p. 13-24, set./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643858>. Acesso em: 26 abr. 2023.
- ALONSO, R. G. **Práticas pedagógicas na Educação Infantil: possibilidades e desafios frente à inclusão escolar**. 2016. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-IV-TR**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5. ed. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* Revisão Técnica de Aristides Volpato Cordioli *et al.* Porto Alegre: Artmed, 2014.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. São Paulo: Editora LTC, 2006.
- BOCCIOLESI, E.; ORRÚ, S. E. **Somos todos diferentes! Educação, diferença e justiça social**. Campinas, SP: Librum Editora, 2021. Ebook.
- BRASIL. **Constituição de 1988**. Rio de Janeiro: FAE, 1989.
- BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 27 set. 2022.
- BRASIL. **Decreto Legislativo n.º 186, de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, Casa Civil, 2008.
- BRASIL. **Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, Casa Civil, 2004.
- BRASIL. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, Casa Civil, 2005.

BRASIL. **Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, Casa Civil, 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 29 set 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. **Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, Casa Civil, 1999.

BRASIL. **Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, Casa Civil, 2001.

BRASIL. **Decreto n.º 72.425, de 3 de julho de 1973.** Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Brasília, 3 de julho de 1973. Câmara dos Deputados: Legislação Informatizada, 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 9.522, de 8 de outubro de 2018.** Promulga o Tratado de Marraqueche para Facilitar o Acesso a Obras Publicadas às Pessoas Cegas, com Deficiência Visual ou com Outras Dificuldades para Ter Acesso ao Texto Impresso, firmado em Marraqueche, em 27 de junho de 2013. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 out. 2018. Seção 1, p. 3.

BRASIL. **Deficiência visual.** Organizado por Marta Gil. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA).** Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 115 p. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf). Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2000.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2002.

BRASIL. **Lei n.º 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. Brasília, Senado Federal, 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 28 set 2022.

BRASIL. **Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, casa Civil, 2013.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, Ministério da Educação, casa Civil, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 28 set. 2022

BRASIL. **Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm) Acesso em: 28 set 2022.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, Senado Federal, 2000.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2015. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 mar. 2018. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 set. 2018. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jan. 2020. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1º dez. 2021. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692/1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 11 de agosto de 1971; 150º da Independência e 83º da República. Câmara dos Deputados: Legislação Informatizada. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996**. Regulamenta o inciso LXXVII do art. 5º da Constituição, dispondo sobre a gratuidade dos atos necessários ao exercício da cidadania. Brasília, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9265.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9265.htm). Acesso em: 01 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 01 out 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais** – Deficiência física. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#estrutura>. Acesso em: 01 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**: recomendações para a construção de uma escola inclusiva. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Práticas educacionais inclusivas na educação básica**. Organizado por Ana Cláudia Oliveira Pavão e Sílvia Maria de Oliveira Pavão. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, Conselho Nacional de Educação, Conselho de Educação Básica, 2001.

BUJES, M. I. E. Currículos da formação docente e práticas de subjetivação. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, n. 33, 2013. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/88>. Acesso em: 16 jun. 2023.

COSTA, L. **O continente das Lagens: sua história e influência no Sertão da Terra Firme**, 4 v. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, 1982.

CRUZ, A. P. da; MOTA, M. R. A. Os deslocamentos da noção de infância na racionalidade neoliberal: uma análise sobre as políticas curriculares contemporâneas para a educação infantil. **Horizontes**, [S. l.], v. 40, n. 1, p. e022016, 2022. DOI: 10.24933/horizontes.v40i1.1156. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1156>. Acesso em: 16 jun. 2023.

DALL'ASEN, T.; PIECZKOWSKI, T. M. Z. Surdez, identidade e diferença. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1129-1147, 2022. DOI: 10.21723/riace.v17i2.14593. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14593>. Acesso em: 16 jun. 2023.

DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. (Conferência de Jomtien). Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 22 fev. 2023.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 257-272, 2002.

FERREIRA, R. F. A. **Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: o desafio da formação de professoras**. 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) – Pós-Graduação em Educação e Docência. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

FIORINI, B. S. **O aluno com transtornos do espectro do autismo na Educação Infantil: caracterização da rotina escolar**. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2017.

FLICK, U. Introdução à metodologia da pesquisa: um guia para iniciantes. Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos**. Ética, sexualidade, política. Organizada por Manoel Barros da Motta; traduzido por Elisa Monteiro e Inês Autran Barbosa. v. 5. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2004.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade: o cuidado de si**. v. 3. Rio de Janeiro: Graal. 1985.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, dez. 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTO, C. R. M.; CASTRO, R. S. A formação de professores para a Educação Inclusiva: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da Educação Infantil. *Revista Educação Especial*, [S. l.], v. 24, n. 41, 2011.

HEINRICHS, C. N. V. **Implementação do PECS para uma criança com autismo e seus parceiros de comunicação na educação infantil**. 2020. 278 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Lages. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/lages/panorama>. Acesso em: 24 maio 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023.

LAGES. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes do município de Lages**. Lages: Secretaria Municipal de Educação 2021. Disponível em: <https://www.educacaolages.sc.gov.br/assets/documentos/1f48ab2deb0eefc75919e02e71dc5a0d.pdf>. Acesso em: 12 abril 2023.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Traduzido por Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr. 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 21 fev. 2022.

LIMA, S. D. de; FABRIS, E. T. H.; BAHIA, S. B. de M. H. Docências contemporâneas na educação infantil: um ensaio sobre a posição do ensino. *Educação em Foco*, [S. l.], v. 24, n. 43, p. 104-127, 2021. DOI: 10.24934/eef.v24i43.5182. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/5182>. Acesso em: 16 jun. 2023.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. J. da. Fundamentalismo e deficiência: a obstinação moderna pela igualdade. *Revista Educação Especial*, [S. l.], v. 35, p. e51/1-15, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X71470>. Acesso em: 15 abril 2023.

MACHADO, P. P. Bugres, tropeiros e birivas: aspectos do povoamento do planalto serrano. In: MACHADO, P. P. (Org.) **História de Santa Catarina no século XIX**. MACHADO, P. P. Bugres, tropeiros e birivas: aspectos do povoamento do Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

- MACHADO, R. Tudo sobre nós, com todos nós: uma questão de justiça. *In*: BOCCIOLESI, E.; ORRÚ, S. E. (orgs.). **Somos todos diferentes!** Educação, diferença e justiça social. Campinas, SP: Librum Editora, 2021. Ebook.
- MAIA, A. V.; CARON, L. **Dificuldades e desafios no processo de identificação e inclusão de educandos com altas habilidades/superdotação.** Curitiba: CRV, 2015. 98 p.
- MARTINS, G. D. F.; STERNBERG, P. W.; ROZEK. **Infância e inclusão:** princípios inspiradores da atuação na educação infantil. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2019.
- MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MITTLER, P. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MOSS, P. Para além do problema com qualidade. *In*: MACHADO, M. L. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2019
- NOGUEIRA, J. C. D.; ORRÚ, S. E. Aprendizizes com autismo: eixos de interesse como caminho para a aprendizagem. *In*: BOCCIOLESI, E.; ORRÚ, S. E. (orgs.). *Somos todos diferentes!* Educação, diferença e justiça social. Campinas, SP: Librum Editora, 2021. Ebook.
- ORRÚ, S. E. A formação de professores e a educação de autistas. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S. l.], v. 33, n. 1, p. 1-14, 15 mar. 2003.
- ORRÚ, Silvia Ester *et al* (org.). **Para além da Educação Especial:** avanços e desafios de uma educação inclusiva. Rio de Janeiro: Wak, 2014. 248 p.
- ORRÚ, Silvia Ester. **O re-inventar da inclusão:** os desafios da diferença no processo de ensinar a aprender. Petrópolis: Vozes, 2017.
- PANDINI-SIMIANO, Luciane; BUSS-SIMÃO, Márcia. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. **Eccos – Revista Científica**, [S. l.], n. 41, p. 77-90, 21 dez. 2016. University Nove de Julho. <http://dx.doi.org/10.5585/eccos.n41.6799>.
- PEREIRA, A.; RIESGO, R. S.; WAGNER, M. B. Autismo infantil: tradução e validação da Childhood Autism Rating Scale para uso no Brasil. **Jornal de Pediatria**, [S. l.], v. 84, p. 487-494, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jped/a/fjwPdpCm7L36K8hgSDf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso
- REIS, R. B. **Inclusão escolar de educandos com transtorno do espectro do autismo na educação infantil do Município de Lages – SC.** 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação. Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2018.
- RINALDO, S. C. O. **Processo educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil:** interconexões entre contextos. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2016.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/SC nº 100/2016**. Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/1606-resolucao-2016-100-cee-sc>. Acesso em: 25 set. 2022.

SANTA CATARINA. **Lei n.º 71.292, de 19 de outubro de 2017**. Consolida a legislação que dispõe sobre os direitos das pessoas com deficiência. Governo do Estado; Assembleia Legislativa de Santa Catarina, leis, 2017. Disponível em: [http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2017/17292\\_2017\\_lei.html](http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2017/17292_2017_lei.html). Acesso em: 18 jan. 2023.

SANTOS, I. S. **A criança com transtorno do espectro autista na sala regular da educação infantil**: das políticas educacionais às práticas pedagógicas em João Pessoa-PB. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa.

SARTORI, S.; PEIXER, Z. I.; NUNES, P. de T. Região serrana de Santa Catarina: povoamento e estruturação do sistema produtivo. **UNIPLAC – Revista de divulgação científica e cultural**, Lages, v. 2, n. 2, jul./dez. 1999.

SEKKEL, M. C.; ZANELATTO, R.; BRANDÃO, S. B. Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 117-126, jan./mar. 2010.

SKLIAR, C. B. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 13-28, 2015.

SKLIAR, Carlos. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019. 173 p.

SOUZA, M. G. **Autismo e inclusão na Educação Infantil**: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Rio Grande, 2019.

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetivações. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. (Orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2000, p. 179-217.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007.

VENDRAMIN, C. Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo. **Anais do III Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneos**. São Paulo: Unicamp, 2019. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/issue/view/112>. Acesso em: 28 maio 2023.

## APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE Resolução nº 510/2016 CNS/CONEP

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**”

O objetivo geral da pesquisa é analisar o processo de inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil e os desafios para os professoras dos Centro de Educação Infantil da rede pública municipal de Lages – SC. Para realizar o estudo será necessário que se disponibilize a participar espontaneamente, respondendo algumas perguntas das entrevistas semiestruturadas previamente agendadas a sua conveniência. As entrevistas serão realizadas com 4 professoras regentes, 4 professoras de apoio à inclusão que em suas turmas tenham crianças com TEA. Para a entrevista semiestruturada, será utilizado um gravador para gravação da mesma. Os dados serão transcritos, e após devolvidos aos autores para conferência, com data marcada para devolução à pesquisadora. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá para avaliar se as crianças da Educação Infantil com TEA estão sendo incluídas de forma adequada. De acordo com a resolução 510/2016 CNS/CONEP, “toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. A sua participação terá risco mínimo, e em caso de desconforto com as perguntas da entrevista, a mesma será interrompida, se não pudermos dar continuidade, o pesquisado será encaminhado a clínica escola de psicologia da UNIPLAC, para atendimento gratuito. “O participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem o direito à assistência e buscar indenização”. Em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual receberá uma cópia. Os benefícios desta pesquisa poderão trazer considerações pertinentes sobre como está acontecendo a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, esclarecendo desafios, avanços e as perspectivas deste processo, bem como a formação dos professores, cooperando para a inclusão escolar, com a finalidade de promover um ambiente acolhedor, em que sejam respeitadas as necessidades da criança com TEA.

Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº510/16 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível no telefone: (49)999431956, ou pelo endereço: R: Francisco Hilário Rebello, 63, Lages, e também pelo e-mail: [francyanecardoso@uniplaclages.edu.br](mailto:francyanecardoso@uniplaclages.edu.br).

Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, bloco 1, sala 1226, Lages SC, (49) 32511086, e-mail: [cep@uniplaclages.edu.br](mailto:cep@uniplaclages.edu.br). Desde já agradecemos!

Eu \_\_\_\_\_ (nome do participante)  
\_\_\_\_\_ (CPF) declaro que após ter sido esclarecida (a) pela pesquisadora, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Participante da pesquisa

Lages, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023

Responsável pelo projeto: Francyane Fagundes Cardoso  
Endereço para contato: Rua Francisco Hilário Rebello nº 63  
Telefone para contato: (49)999431956  
E-mail: [francyanecardoso@uniplaclages.edu.br](mailto:francyanecardoso@uniplaclages.edu.br)

## APÊNDICE II – LEIS, DECRETOS E POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO

**Quadro 1** – O que dizem os documentos oficiais sobre Inclusão na Educação

ANO	NORMATIZAÇÕES	NACIONAL	INTERNACIONAL	DESCRIÇÃO
1961	Lei n.º 4.024 20 de dezembro	X		Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
1971	Lei n.º 5.692 11 de agosto	X		Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.
1973	Decreto n.º 72.425 de 3 de julho	X		Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e dá outras providências.
1988	Constituição Federal	X		O artigo 208 da legislação estabelece que a Educação Básica obrigatória e gratuita entre os 4 e os 17 anos requer que o Estado assuma a responsabilidade de assegurar um "atendimento educacional especializado aos indivíduos com deficiência, preferencialmente integrado à rede regular de ensino".
1989	Lei n.º 7.853	X		Trata da integração social das pessoas com deficiência, abrangendo especialmente o campo da Educação. Ele estabelece a obrigação de incluir escolas especiais, tanto privadas como públicas, no sistema educacional, e garante a oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial em instituições de ensino público. Além disso, afirma que é responsabilidade do poder público garantir a matrícula compulsória de pessoas com deficiência em cursos regulares, tanto em estabelecimentos públicos como particulares, desde que elas sejam capazes de se integrar no sistema regular de ensino. Isso significa que o texto exclui uma grande parcela de crianças ao insinuar que elas não são capazes de se relacionar socialmente e, conseqüentemente, de aprender. O acesso a materiais escolares, merenda escolar e bolsas de estudo também é assegurado pelo texto.
1990	Declaração Mundial de Educação para Todos (Conferência de Jomtien-Tailândia)		X	O documento da Unesco destaca a importância de atender às necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência e ressalta a necessidade de tomar medidas para garantir igualdade de acesso à educação para indivíduos com qualquer tipo de deficiência. É importante mencionar que o termo "portador" não é mais utilizado atualmente.

ANO	NORMATIZAÇÕES	NACIONAL	INTERNACIONAL	DESCRIÇÃO
	Lei n.º 8.069	X		O Estatuto da Criança e do Adolescente, assegura, entre outras medidas, o direito ao atendimento educacional especializado para crianças com deficiência, priorizando sua inclusão na rede regular de ensino. Além disso, oferece proteção ao trabalho de adolescentes com deficiência e estabelece prioridade no atendimento e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessas condições.
1994	Declaração de Salamanca		X	A resolução da ONU, originada na Conferência Mundial de Educação Especial em Salamanca, aborda princípios, políticas e práticas relacionadas às necessidades educacionais especiais. O documento fornece orientações para ações em níveis regional, nacional e internacional, e abrange aspectos como a gestão escolar, a contratação de educadores e o envolvimento da comunidade.
1996	Lei n.º 9.394	X		A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) atual possui um capítulo dedicado à Educação Especial. Nele, é estabelecido que, quando necessário, devem existir serviços de apoio especializado nas escolas regulares para atender às necessidades específicas dos alunos da Educação Especial. Além disso, o texto afirma que o atendimento educacional pode ocorrer em classes, escolas ou serviços especializados quando a integração nas classes regulares não for viável devido às condições específicas dos alunos. A lei também aborda a formação dos professores e define diretrizes para currículos, métodos, técnicas e recursos voltados para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
1999	Decreto n.º 3.298	X		O decreto regulamenta a Lei nº 7.853/89, que estabelece a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, além de trazer outras medidas. Seu principal objetivo é garantir a plena integração da pessoa com deficiência no contexto socioeconômico e cultural do país. Em relação ao acesso à Educação, o texto afirma que a Educação Especial é uma modalidade que abrange todos os níveis e modalidades de ensino, e destaca seu papel complementar ao ensino regular.
2001	Lei nº 10.172	X		O anterior Plano Nacional de Educação (PNE), que recebeu críticas por sua extensão, incluía quase 30 metas e objetivos para crianças e jovens com deficiência. Entre eles, destacava-se a promoção da Educação Especial como uma modalidade escolar em todos os níveis de ensino e a importância de garantir vagas no ensino regular para diversos graus e tipos de deficiência.
2001	Convenção da Guatemala A Convenção Interamericana para a		X	Esse decreto estabelece que as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas. Esses direitos incluem o direito de não serem discriminadas com base na deficiência, sendo fundamentados na dignidade e igualdade inerentes a todos os seres humanos. É importante ressaltar que o termo "portador" utilizado nesse texto já não

ANO	NORMATIZAÇÕES	NACIONAL	INTERNACIONAL	DESCRIÇÃO
	Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência			é mais utilizado atualmente.
	Resolução CNE/CEB n.º 2	X		O Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Essas diretrizes determinam que todos os alunos devem ser matriculados nos sistemas de ensino, e as escolas devem se organizar para atender os estudantes com necessidades educacionais especiais, garantindo condições adequadas para uma educação de qualidade para todos. No entanto, o documento menciona a possibilidade de substituir o ensino regular pelo atendimento especializado. Também destaca que o atendimento escolar para alunos com deficiência começa na Educação Infantil, assegurando serviços de educação especial quando for identificada, por meio de avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.
	Decreto n.º 3.956, 8 de outubro	X		Adota-se a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
<b>2002</b>	Lei n.º 10.436	X		Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras).
<b>2004</b>	Decreto n.º 5.296	X		O decreto regulamenta as Leis n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000, que prioriza o atendimento às pessoas especificadas, e n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas e critérios para promover a acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, além de tomar outras medidas.
<b>2005</b>	Decreto n.º 5.626,	X		Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 2002.
<b>2006</b>	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	X		O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, elaborado pelo MEC, Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos, tem como uma de suas metas a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos escolares.
<b>2007</b>	Plano de desenvolvimento da Educação (PDE)	X		O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) aborda a questão da Educação Inclusiva, focando na infraestrutura das escolas, incluindo a acessibilidade das edificações, a formação dos professores e a criação de salas de recursos multifuncionais.
<b>2007</b>	Decreto n.º 6.094/07	X		O texto aborda a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC, com foco no atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência.

ANO	NORMATIZAÇÕES	NACIONAL	INTERNACIONAL	DESCRIÇÃO
				Destaca-se a importância da inclusão desses alunos no sistema público de ensino.
2008	Decreto Legislativo n.º 186		X	Ratifica o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, celebrados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.
	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	X		O documento traça o histórico da inclusão escolar no Brasil e visa embasar políticas públicas que promovam uma educação de qualidade para todos os alunos.
2009	Decreto n.º 6.949, 25 de agosto		X	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.
2011	Decreto n.º 7.611,	X		O texto revoga o decreto Nº 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial. Essas diretrizes incluem a exigência de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, o aprendizado ao longo da vida e a proibição da exclusão do sistema educacional geral com base na deficiência. Também é determinado que o Ensino Fundamental seja gratuito e compulsório, com adaptações razoáveis para atender às necessidades individuais. Medidas de apoio individualizadas e efetivas devem ser adotadas em ambientes que promovam o desenvolvimento acadêmico e social, alinhados com a meta de inclusão plena. Além disso, a oferta de Educação Especial deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino.
2011-2020	Plano Nacional de Educação	X		O Plano Nacional de Educação (PNE) 2011/2020 estabelece metas e estratégias que tem como objetivo garantir o direito humano à educação, promovendo uma oferta educacional de qualidade e igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Para isso, são necessárias ações integradas dos poderes públicos em todas as esferas federativas.
2012	Lei n.º 12.764	X		A lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
2013	Lei n.º 12.796	X		Altera a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes da educação nacional, para tratar da formação dos profissionais da educação e ampliar o atendimento na rede regular de ensino para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
2014	Lei n.º 13.005	X		A meta 4 do atual Plano Nacional de Educação (PNE) busca universalizar o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos com

ANO	NORMATIZAÇÕES	NACIONAL	INTERNACIONAL	DESCRIÇÃO
	25 de junho			deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O objetivo é promover um sistema educacional inclusivo, com recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, tanto na rede regular de ensino como em instituições conveniadas. No entanto, especialistas levantam preocupações de que a palavra "preferencialmente" possa permitir que as crianças com deficiência continuem matriculadas apenas em escolas especiais, o que representa um obstáculo para a inclusão.
	Decreto n.º 8.368, 2 de dezembro	X		É promulgada a regulamentação da Lei nº 12.764/2012, que estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
2015	Lei n.º 13.146	X		Aprovada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, com o objetivo de garantir a igualdade de direitos e liberdades fundamentais, promovendo a inclusão social e a cidadania das pessoas com deficiência.
	Lei n.º 13.234	X		A Lei nº 9.394/1996, que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi alterada para tratar da identificação, cadastramento e atendimento de alunos com altas habilidades ou superdotação, tanto na educação básica quanto na educação superior.
2015	Declaração de Incheon Objetivos de Desenvolvimento Sustentável		X	O documento da UNESCO, originado da Declaração de Incheon, apresenta 17 objetivos que devem ser alcançados até 2030. O quarto objetivo destaca a importância de garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, bem como promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.
2016	Resolução CEE/SC n.º 100	X		A Resolução nº 100/2016 do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina estabelece diretrizes para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação, substituindo a Resolução 112/2006. A Resolução 037/2019 revogou parte do artigo 2º e modificou o artigo 4º. Além disso, a Certificação da Terminalidade Específica para alunos com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista foi regulamentada pela Resolução 026/2019.
2017	Lei n.º 17.292	X		Essa Lei tem como finalidade reunir e consolidar as normas relacionadas aos direitos das pessoas com deficiência, conforme estabelecido na Lei Complementar nº 589/2013.
2018	Lei n.º 13.632	X		Altera a LDB nº 9.394/96 para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida.
	Lei n.º 13.716	X		Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para garantir que alunos da educação básica que estejam internados em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado recebam atendimento educacional.

ANO	NORMATIZAÇÕES	NACIONAL	INTERNACIONAL	DESCRIÇÃO
	Tratado de Marraqueche Decreto n.º 9.522		X	É promulgado o Tratado de Marraqueche, assinado em 27 de junho de 2013, que facilita o acesso a obras publicadas para pessoas cegas, com deficiência visual ou com outras dificuldades de acesso ao texto impresso.
2019	Decreto Nº 9.465	X		É criada a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, que substitui a extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). A nova pasta é composta por três diretorias: Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.
	Resolução 2019/026/CEE/SC	X		Altera a Resolução CEE/SC nº 100/2016, que trata da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina, foi alterada. A alteração também abrange a regulamentação da Certificação da Terminalidade Específica para alunos com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista matriculados nas escolas de Educação Básica do estado.
2020	Lei n.º 13.977	X		Aprovada a Lei "Romeo Mion", que modifica as leis existentes para criar a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), com emissão gratuita.
2021	Lei n.º 14.254	X		Estabelecida a legislação para o acompanhamento completo de estudantes com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outros transtornos de aprendizagem.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

### APÊNDICE 3 – ENTREVISTA SEMIPADRONIZADA

#### 1 Roteiro das perguntas para coleta de dados

1) *Como você percebe/descreveria as crianças com TEA?*

(Como essas crianças se relacionam com as demais crianças da turma.

Como é o comportamento dessa criança quando está no Ceim (parque, refeitório, ambiente de aprendizagem)?

2) *Poderia dar exemplos de situações do cotidiano com a criança.*

(Conflitos, momentos de interação, momentos de trabalho coletivo e os momentos de trabalho individual com as crianças com TEA).

3) *Na sua opinião, quais as maiores dificuldades e desafios na sua atuação com as crianças com TEA?*

(Estrutura? Muitas crianças em sala? Experiências? Conhecimento?)

4) *Na sua percepção qual a contribuição da família no processo de inclusão desta criança?*

(Essa criança é atendida por outros profissionais? E a família acompanha o desenvolvimento das crianças aqui no Ceim?)

(Quais as maiores dificuldades para quem tem uma criança com TEA em sala de aula?)

(Na sua opinião, o que pode ser feito para melhorar o atendimento das crianças em processo de inclusão?)

5) *Durante a sua formação inicial ou continuada você estudou sobre as leis que asseguram a inclusão? E você se sente preparada para atender este público? Formação? Materiais pedagógicos?*

(Quais as maiores dificuldades para quem tem uma criança com TEA em sala de aula?)

(Na sua opinião, o que pode ser feito para melhorar o atendimento das crianças em processo de inclusão?)

(Como foi trabalhar com a turma a chegada de um colega com TEA? Houve alguma dificuldade? Como foi para você enquanto professora?).