




FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: reflexões acerca da educação inclusiva

TEACHER TRAINING FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION: reflections on inclusive education

Priscila Freire Bondarenco Néia¹ - UEM 
Carlos Edivan da Silva Becalli² - UEM 
Solange Raimundo Franci Yaegashi³ - UEM 

RESUMO

Este artigo analisa os desafios da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, com foco nos municípios de Maringá e Cascavel. O estudo, de abordagem qualitativa, baseia-se em pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados revelam um descompasso entre o discurso da inclusão e a realidade escolar, marcada por formação docente insuficiente, ausência de políticas de capacitação e limitações estruturais. Embora os currículos apresentem bases teóricas consistentes, faltam ações concretas e condições adequadas para o atendimento aos estudantes com TEA. Conclui-se que a inclusão efetiva requer políticas integradas de valorização docente, melhoria da infraestrutura e formação continuada, contribuindo para práticas pedagógicas mais críticas e inclusivas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Formação Docente; Transtorno do Espectro Autista; Políticas Educacionais.

ABSTRACT

This article analyzes the challenges of including children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Early Childhood Education, focusing on the municipalities of Maringá and Cascavel. The study, with a qualitative approach, is based on bibliographic and documentary research. The results reveal a gap between the discourse of inclusion and the school reality, marked by insufficient teacher training, lack of qualification policies, and structural limitations. Although the curricula present consistent theoretical foundations, there is a lack of concrete actions and adequate conditions to support students with ASD. It is concluded that effective inclusion requires integrated policies for teacher appreciation, improved infrastructure, and continuous professional development, contributing to more critical and inclusive pedagogical practices.

KEYWORDS: Inclusive Education; Teacher Training; Autism Spectrum Disorder; Educational Policies.

¹ Doutoranda em Educação no PPE/UEM. Professora do Município de Maringá-PR. E-MAIL: pri.bondarenco@gmail.com

² Mestrando em Educação no PPE/UEM. Professor do Município de Cascavel-PR. E-MAIL: becalliedc@gmail.com

³ Doutora em Educação (UNICAMP). Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-MAIL: solangefry@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, como etapa inaugural da educação básica, representa o primeiro espaço institucional de formação das crianças e, portanto, exerce papel fundamental na constituição dos aspectos cognitivos, sociais, afetivos e culturais do desenvolvimento humano. Quando se trata do atendimento a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), esse espaço assume relevância ainda maior, pois é nesse momento que se consolidam práticas pedagógicas que podem favorecer ou limitar a inclusão escolar (Batista, 2021; Yaegashi et al., 2022). Contudo, a efetivação de uma educação inclusiva exige mais do que o respaldo legal: requer condições pedagógicas e estruturais concretas, além de políticas consistentes de formação e valorização docente, que possibilitem aos professores o enfrentamento dos desafios que emergem no cotidiano escolar.

A função da Educação Infantil nas sociedades contemporâneas, segundo Barbosa (2009), consiste em:

[...] possibilitar a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade dos demais, a sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, assim como a ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais. Isso implica em uma profunda aprendizagem da cultura através de ações, experiências e práticas de convívio social que tenham solidez, constância e compromisso, possibilitando à criança internalizar as formas cognitivas de pensar, agir e operar que sua comunidade construiu ao longo da história (Barbosa, 2009, p. 12).

Essa definição reforça que a Educação Infantil não se limita ao cuidado e à transmissão de conteúdos escolares, mas assume um papel essencial na formação humana, permitindo que as crianças aprendam a conviver em coletividade. Trata-se de um espaço privilegiado para o desenvolvimento da empatia, do respeito às diferenças e da construção de vínculos sociais significativos, nos quais os pequenos se reconhecem como sujeitos de direitos inseridos em uma comunidade histórica e cultural. É nesse processo que a criança passa a compreender a si mesma e aos outros, internalizando práticas e valores que possibilitam sua inserção crítica e ativa na sociedade.

No que se refere à presença de crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil, observa-se que, apesar da ampliação do acesso à Educação Básica desde o final da década de 1990, em função de políticas voltadas à universalização da matrícula, ainda há uma participação restrita de estudantes com necessidades educacionais especiais nessa etapa. Pesquisas têm demonstrado que a matrícula desses alunos permanece em número reduzido, revelando a dificuldade histórica de garantir que as intenções normativas se convertam em práticas efetivas de inclusão (Kassar; Rondon, 2016; Milanesi; Cia, 2017).

Entre esse público, encontram-se as crianças com TEA, que, por direito, integram o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esses estudantes apresentam como características centrais os déficits persistentes na comunicação e na interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades (Brito, 2017). Tais particularidades exigem práticas pedagógicas diferenciadas e sensíveis, capazes de favorecer a participação desses alunos em contextos coletivos de aprendizagem.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), as dificuldades de estabelecer relacionamentos sociais são persistentes e expressam-se, por exemplo, na limitação para participar de brincadeiras simbólicas e imaginativas, na dificuldade

em estabelecer amizades e na falta de interesse espontâneo por interações com os pares (APA, 2014). No ambiente escolar, essas características, muitas vezes, tornam-se alvo de processos de estigmatização e rotulação, o que pode repercutir negativamente na forma como os professores e colegas interagem com a criança. Essa estigmatização não apenas compromete as oportunidades de aprendizagem, mas também pode reforçar barreiras sociais e emocionais que dificultam a inclusão plena.

Batista (2021) amplia essa análise ao destacar que os desafios para a inclusão de crianças com TEA não se limitam às características individuais desses estudantes. É preciso considerar também a complexidade do contexto educacional, histórico, cultural e social no qual as escolas estão inseridas. Fatores como a insuficiência de políticas de formação continuada, a precariedade das condições de trabalho docente, a ausência de equipes multiprofissionais e as contradições das políticas públicas de inclusão contribuem para que muitas práticas permaneçam distantes do ideal de uma educação inclusiva, crítica e emancipadora.

Assim, a Educação Especial na educação básica brasileira configura-se, nas últimas décadas, como um dos maiores desafios das políticas educacionais, especialmente no que concerne à garantia de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial (Brasil, 2001). Esse cenário exige reflexões críticas sobre os modelos escolares vigentes, sobre a qualidade da formação e da valorização docente e, também, sobre as condições materiais e pedagógicas das instituições escolares (Yaegashi et al., 2024). Libâneo (2016) alerta que as políticas educacionais adotadas nas últimas décadas têm contribuído para o enfraquecimento da escola pública, comprometendo seu papel social e acentuando desigualdades históricas, sobretudo quando se trata da inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nesse contexto, a formação docente ocupa posição central no debate sobre inclusão. Para Nóvoa (2019), vivemos um tempo de metamorfose da escola, no qual é urgente repensar os modos de preparar professores para lidar com os novos desafios educacionais. A inclusão de estudantes que necessitam de AEE demanda não apenas domínio técnico, mas também a compreensão de que as práticas pedagógicas precisam ser continuamente redimensionadas, de forma a considerar as especificidades dos alunos e as transformações sociais em curso (Souza; Yaegashi; Gonçalves, 2023).

A superação desses desafios está diretamente vinculada ao desenvolvimento profissional docente. Garcia (2015) defende que a formação contínua deve ser entendida como um processo ao longo da vida, capaz de articular saberes teóricos e práticos, construídos em contextos coletivos e colaborativos. Assim, para que a educação inclusiva efetive-se em sua plenitude, torna-se imprescindível investir em políticas que fortaleçam a autonomia docente, estimulem a cooperação entre profissionais da escola e superem modelos fragmentados e meramente instrumentalizados de capacitação.

Cabe destacar que a inclusão escolar de estudantes com TEA está respaldada por importantes marcos legais nacionais. A Lei nº 12.764/2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, garantindo-lhes o direito à educação e à participação social (Brasil, 2012). Já a Lei nº 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, consolida princípios de equidade, acessibilidade e valorização da diversidade, estabelecendo a obrigatoriedade de práticas pedagógicas inclusivas nos sistemas de ensino (Brasil, 2015). Entretanto, apesar da existência dessas normativas, o que se observa é a permanência de entraves estruturais e formativos que dificultam a efetivação da inclusão nas escolas públicas, especialmente na Educação Infantil.

Diante desse cenário, o problema da pesquisa consiste em responder à seguinte questão: quais os desafios enfrentados no atendimento às crianças com TEA, em especial nos municípios de Maringá e Cascavel? A escolha por esse recorte geográfico justifica-se pela necessidade de compreender como contextos locais materializam as políticas nacionais de inclusão, bem como pela relevância que tais municípios possuem no cenário educacional do estado do Paraná.

Portanto, o objetivo do presente estudo é analisar os documentos que regulamentam o currículo da Educação Infantil e a inclusão escolar de estudantes com TEA, com ênfase na realidade dos municípios de Maringá e Cascavel. Pretende-se, a partir disso, refletir sobre as condições concretas de implementação da inclusão e sobre as implicações das políticas de formação docente nesse processo. A relevância do estudo reside na possibilidade de contribuir para a compreensão crítica das práticas de inclusão, trazendo subsídios teóricos e reflexivos que possam orientar políticas públicas e práticas pedagógicas mais efetivas.

Para responder ao problema de pesquisa e alcançar o objetivo proposto, este artigo organiza-se em quatro partes, além da introdução. Inicialmente apresentam-se os aspectos metodológicos que fundamentam o estudo. Depois discute-se criticamente as políticas de formação docente sob a lógica neoliberal, destacando as tensões e contradições que atravessam a educação inclusiva na Educação Infantil. Em seguida, analisa-se a relação entre os currículos municipais de Maringá e Cascavel e a formação docente na Educação Especial. Por fim, nas considerações finais, são retomados os principais achados e reflexões, apontando os limites e possibilidades para o fortalecimento da inclusão escolar de crianças com TEA.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma investigação qualitativa de natureza teórico-bibliográfica, construída a partir da análise de produções já consolidadas por diferentes autores, a fim de examinar, interpretar e aprofundar criticamente o conhecimento acumulado acerca da temática em foco, mobilizando contribuições que auxiliam na compreensão e problematização do objeto de estudo (Mainardes, 2018; Gil, 2019). A escolha desse delineamento metodológico fundamenta-se na necessidade de explorar conceitos, perspectivas e debates que alicerçam a formação e a prática docente, dispensando a coleta de dados empíricos e privilegiando a reflexão crítica sobre referenciais teóricos já existentes.

Além disso, a pesquisa documental, composta por legislações nacionais e currículos municipais de Maringá e Cascavel, não foi tratada de forma isolada, mas constantemente articulada ao referencial bibliográfico mobilizado. Essa integração possibilitou confrontar os dispositivos legais e orientações curriculares com as análises críticas de autores que discutem formação docente, políticas educacionais e inclusão escolar. Assim, as normativas fornecem o horizonte normativo e institucional, enquanto a literatura especializada contribui para problematizar limites, contradições e potencialidades dessas políticas na prática.

A investigação adota, como estratégia de construção teórica, uma análise interpretativa e reflexiva da literatura especializada, com o intuito de identificar convergências, tensões e lacunas nos debates contemporâneos relacionados à docência e à formação docente. O percurso metodológico foi estruturado em três etapas complementares: (i) levantamento e seleção de autores de reconhecida relevância nacional e internacional no campo educacional; (ii) sistematização e leitura crítica das obras selecionadas, considerando o contexto de produção, as contribuições e os limites de cada abordagem para a compreensão do fenômeno educativo; e (iii)

elaboração de uma síntese analítica, articulando diferentes perspectivas e possibilitando a construção de uma visão mais ampla, integrada e crítica sobre a temática (Severino, 2017).

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE SOB A LÓGICA NEOLIBERAL: entre o discurso da inclusão e a realidade nas escolas

A partir da década de 1990, o neoliberalismo consolidou-se como modelo hegemônico nas reformas do Estado, promovendo a reconfiguração das políticas públicas, inclusive as educacionais. Nesse cenário, os organismos multilaterais, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)³, passaram a orientar os sistemas educacionais com base em metas de eficiência, resultados mensuráveis e redução do papel do Estado (Souza, 2024). Esse processo marcou a transição para um paradigma no qual a educação deixou de ser vista prioritariamente como direito social e passou a ser concebida sob a ótica da racionalidade econômica, reduzida a insumo para a competitividade internacional.

Como destacam Faustino e Carvalho (2015), as políticas de tolerância e diversidade defendidas por essas organizações ocultam as contradições do sistema capitalista e sua lógica excludente, promovendo um discurso de inclusão que, na prática, “toleram” a diferença sem enfrentá-la em sua dimensão estrutural. Assim, o ideário neoliberal não elimina as desigualdades, mas as reconfigura sob um manto de aparente neutralidade, deslocando a responsabilidade para os indivíduos e para as escolas, que são convocadas a incluir sem o devido respaldo de políticas públicas consistentes.

Essa lógica neoliberal manifesta-se por meio de uma racionalidade técnica, que vê a educação como instrumento de ajustamento social e empregabilidade, esvaziando o seu papel formativo mais amplo. Na realidade dos municípios analisados, observa-se a incorporação desse ideário: ainda que seus currículos apresentem teoricamente discursos de inclusão e valorização da diversidade, tais discursos não são suficientes para retratar a prática cotidiana. Nas salas de aula, especialmente no atendimento às crianças com TEA, emergem dificuldades concretas relacionadas à ausência de apoio pedagógico, de equipes multiprofissionais e de programas de formação contínua que deem conta das especificidades da inclusão.

Nos municípios de Maringá e Cascavel, observa-se um cenário que demanda reflexão sobre as dificuldades no atendimento a crianças com TEA, a falta de formação adequada dos docentes e as fragilidades estruturais que comprometem a efetivação da inclusão escolar. Esses desafios não se restringem à dimensão pedagógica, mas refletem políticas educacionais marcadas por restrições orçamentárias, tecnicismo e desvalorização da diversidade⁴. Assim, este texto busca discutir essas questões a partir de uma análise crítica fundamentada em autores que denunciam o desmonte das políticas públicas inclusivas e apontam caminhos para a valorização da escola como espaço de justiça social.

O discurso tecnocrático pode ser evidenciado em afirmações como: “O Brasil gasta mais com educação do que a média dos países da OCDE, mas apresenta resultados educacionais mais

³ Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), trata-se de uma organização internacional fundada em 1961 e formada atualmente por 38 países, cuja missão é promover políticas públicas que melhorem o bem-estar econômico e social das pessoas em todo o mundo. A instituição atua como centro de estudos e articulação política, produzindo indicadores comparativos e recomendações nas áreas de economia, educação, comércio, meio ambiente e governança (OCDE, 2024).

⁴ Convém destacar que as análises apresentadas neste artigo fundamentam-se na experiência da primeira autora, no exercício do magistério na área de Educação Especial no município de Maringá-PR, e do segundo autor, no mesmo campo, no município de Cascavel-PR.

fracos. Isso sugere que há espaço para ganhos de eficiência” (Banco Mundial, 2017, p. 12). Essa visão traduz a lógica de considerar a educação como custo a ser ajustado, e não como direito social a ser assegurado. A perspectiva ignora as desigualdades históricas do país e desconsidera os investimentos necessários à efetivação de práticas inclusivas, especialmente na Educação Infantil, onde o atendimento a estudantes com TEA requer estrutura física, pessoal qualificado e apoio pedagógico contínuo. Como alerta Ferreira (2020), o chamado “ajuste justo” significa, na prática, a redução de direitos e a intensificação das dificuldades enfrentadas por aqueles que mais necessitam do Estado.

Nessa direção, Gomes (2017) destaca que as políticas públicas devem estar orientadas para a diversidade, compreendendo-a como constitutiva do processo educativo. Para a autora, é preciso investir em políticas formativas que possibilitem a superação das desigualdades e do preconceito institucionalizado. Assim, a formação docente precisa ser concebida como processo contínuo, crítico e pautado pela perspectiva inclusiva, para que possa realmente transformar as práticas pedagógicas e enfrentar o desafio da inclusão.

Entretanto, o que se observa é que a precarização da formação e das condições de trabalho docente compromete diretamente a qualidade do atendimento inclusivo, principalmente na etapa da Educação Infantil. Em vez de promover políticas formativas amplas, críticas e articuladas às demandas da inclusão, privilegiam-se modelos pontuais de capacitação. Nesse contexto, “a formação docente é desvalorizada, fragmentada e subordinada à execução de tarefas instrumentais, sem considerar a complexidade do trabalho pedagógico com a diversidade” (Libâneo, 2016, p. 49). Esse cenário revela que as reformas educacionais inspiradas pelos organismos multilaterais estão ancoradas na doutrina neoliberal, sustentada pela desregulamentação, privatização e racionalização dos serviços públicos.

Como consequência, a formação de professores torna-se alvo de políticas de contenção de gastos e de transferência de responsabilidades para o setor privado, por meio de parcerias, convênios e programas de formação a distância, frequentemente com baixa densidade teórica e reduzida articulação com o contexto escolar (Libâneo, 2016). Essa situação é vivenciada de maneira concreta nas escolas, onde os professores da Educação Infantil são responsabilizados individualmente por demandas complexas, que exigiriam apoio coletivo, políticas institucionais consistentes e formação adequada, sobretudo no atendimento a crianças com TEA. O distanciamento entre as formações oferecidas e o cotidiano das salas de aula agrava ainda mais esse quadro.

Melhor dizendo, é imprescindível construir políticas que articulem o direito à diversidade com investimentos concretos na formação docente, em infraestrutura escolar e em equipes de apoio multidisciplinar. Sem a superação da lógica economicista que fragiliza a escola pública e sem a valorização efetiva da formação crítica dos professores, a inclusão tende a permanecer como discurso, desvinculada da prática cotidiana, especialmente no que se refere às crianças com TEA que demandam maior suporte na etapa da Educação Infantil.

Com isso, a subordinação das políticas de formação docente às exigências ideológicas e financeiras de organismos internacionais compromete a qualidade da educação como um todo. Essa configuração enfraquece a profissionalização docente, fragiliza a autonomia pedagógica e contribui para o esvaziamento do sentido formativo da escola pública, que deixa de ser espaço de apropriação crítica do conhecimento e de desenvolvimento das capacidades intelectuais dos estudantes.

Dessa forma, a análise das políticas de formação docente sob a lógica neoliberal evidencia um descompasso entre o discurso oficial de inclusão e a realidade vivida nas escolas. Embora documentos legais e programas internacionais reafirmem o compromisso com a diversidade e a

equidade, a prática cotidiana revela a persistência de fragilidades estruturais, de formações insuficientes e da responsabilização individual dos professores diante de problemas coletivos. No caso específico do atendimento às crianças com TEA na Educação Infantil, a contradição torna-se ainda mais explícita: exige-se inclusão, mas não se garantem as condições para efetivá-la. Esse paradoxo demonstra que, enquanto a educação for regida por uma lógica economicista e mercadológica, a inclusão permanecerá restrita ao campo retórico, carecendo de políticas públicas comprometidas com a justiça social e com a valorização crítica do trabalho docente.

CURRÍCULOS MUNICIPAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: entre o discurso da inclusão e a realidade do trabalho pedagógico

O currículo municipal de Maringá (2013) e os currículos municipais de Cascavel (2020a; 2020b) apresentam proposições que expressam esforços semelhantes ao trazer uma fundamentação teórica consistente, ancorada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural. Tais referenciais enfatizam a mediação docente e a intencionalidade pedagógica como elementos centrais para o desenvolvimento humano, reafirmando a importância de uma prática educativa que ultrapasse o imediatismo das competências instrumentais e promova a formação integral.

Ao observar esses documentos curriculares, percebe-se a presença de diretrizes voltadas à inclusão escolar e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), reconhecendo o direito à aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Contudo, no que tange à formação continuada dos docentes para atuar junto a esse público, não se encontram indicações claras sobre como essa formação deve ser estruturada, nem orientações específicas quanto à periodicidade, aos conteúdos e aos formatos que possam assegurar a efetividade das ações inclusivas.

No município de Cascavel, por exemplo, a Deliberação nº 004/2013-CME estabelece que cabe ao poder público municipal prever, prover e manter professores habilitados para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, o documento curricular - Educação Especial - Volume III - apresenta uma organização detalhada dos setores da Divisão de Educação Especial, que atuam em avaliações, adaptações de mobiliários e materiais, e em iniciativas de formação continuada, reconhecendo o currículo como instrumento teórico-metodológico para a atuação docente (Cascavel, 2020b). Apesar disso, ainda que se trate de uma construção coletiva dos professores da rede, o que Nóvoa (2012) interpreta como valorização do conhecimento docente, uma vez que promove a formação de professores pelos próprios professores, não há um movimento sistemático de continuidade dos debates que permita articular teoria e prática de modo orgânico e permanente.

As experiências profissionais dos autores deste texto reforçam esse diagnóstico: as formações costumam ocorrer de maneira aligeirada, com redução de momentos de estudo e reflexão nas escolas, frequentemente restritas a atividades pedagógicas sem atendimento ao aluno. Isso limita o diálogo entre os professores em exercício e reduz as oportunidades de socialização de saberes sobre os desafios vividos cotidianamente, inclusive no atendimento a crianças com TEA.

No caso do município de Maringá, o currículo destaca a importância do trabalho interdisciplinar entre professores da Educação Infantil e profissionais da Educação Especial, estimulando práticas como estudos de caso, planos de ensino individualizados, uso de tecnologia assistiva e adaptações curriculares. Todavia, não há referência explícita a programas

sistematizados de formação continuada voltados à capacitação para o atendimento a crianças com TEA. Ainda que o documento curricular reconheça o papel do professor do AEE na adequação do ambiente educativo e no compartilhamento de saberes com a equipe escolar, permanece ausente uma definição clara sobre espaços, momentos, frequência e conteúdos das formações necessárias. Essa lacuna revela um descompasso entre a prescrição curricular e a realidade formativa dos docentes, comprometendo a efetividade das práticas inclusivas no cotidiano escolar (Maringá, 2013).

Nesse sentido, Libâneo (2016) adverte que políticas educacionais que deixam de assegurar condições concretas de formação acabam por esvaziar a função formadora da escola, reduzindo o trabalho docente a um papel técnico-operacional, distante de uma prática pedagógica crítica e transformadora. Do mesmo modo, Gomes (2017) ressalta que a valorização da diversidade como princípio educativo exige políticas formativas que enfrentem as desigualdades estruturais presentes nas escolas públicas. Sem esse suporte, as intenções inclusivas permanecem apenas no discurso, sem repercussão real no enfrentamento das desigualdades.

A análise das experiências também evidencia sentimentos recorrentes de insegurança, exaustão e despreparo relatados pelos professores diante do atendimento a estudantes com TEA em nível 3 de suporte. Essas situações ultrapassam a dimensão pedagógica, exigindo conhecimentos específicos em desenvolvimento infantil, regulação sensorial, comunicação alternativa e manejo de crises comportamentais. Além disso, destaca-se que muitas crianças permanecem grande parte do dia sob a responsabilidade da escola, o que intensifica a complexidade do trabalho docente e amplia a responsabilidade institucional pelo cuidado, pelo vínculo e pela proteção, relegando a aprendizagem, por vezes, a um plano secundário devido às múltiplas demandas assumidas pela escola.

Essas constatações articulam-se às críticas já apresentadas ao longo do texto, especialmente quanto à influência do neoliberalismo nas políticas educacionais. Libâneo (2016, p. 44) observa que tais reformas “acabam por desqualificar a função cultural e formativa da escola e da docência, priorizando competências instrumentais em detrimento da formação humana integral”. Dessa forma, ainda que os currículos municipais expressem o compromisso com a inclusão, nem sempre avançam no detalhamento dos conteúdos, estratégias pedagógicas e formas de organização do trabalho docente necessários para atender de maneira significativa os estudantes com TEA, em especial, aqueles que demandam maior suporte.

Para além de uma questão pedagógica, vale recuperar conceitos apresentados por Marx (2013) acerca das relações no sistema capitalista, como a expropriação e a mais-valia. O cotidiano docente, permeado por multitarefas e pressões burocráticas, expropria o tempo que poderia ser dedicado a estudos, reflexões e à qualificação das práticas pedagógicas. Assim, ainda que os currículos apresentem intenções pedagógicas de superação das imposições neoliberais e que os professores reconheçam seu papel na efetivação do direito à educação, na prática permanecem sobrecarregados e imersos em um sistema que limita sua autonomia e restringe as possibilidades de formação crítica. Como consequência, a inclusão continua sendo um ideal distante, sobretudo para os estudantes com TEA, justamente aqueles que dependem do investimento do Estado e da existência de uma escola verdadeiramente pública, democrática e emancipadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar os documentos que regulamentam o currículo da Educação Infantil e a inclusão escolar de estudantes com TEA, com ênfase na realidade dos municípios de Maringá e Cascavel.

A análise crítica dos currículos evidencia uma tensão recorrente entre o discurso institucional da inclusão e a realidade concreta vivida pelos professores na Educação Infantil. Embora ambos os documentos apresentem fundamentos teóricos sólidos, apoiados na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural, e reafirmem o direito à educação inclusiva, observa-se que tais proposições permanecem, em grande medida, no plano normativo. A ausência de desdobramentos consistentes em políticas de formação continuada sistemáticas, articuladas com a prática docente e com as demandas específicas da inclusão, revela uma distância entre intenção e prática, discurso e ação.

Longe de configurar um processo linear, a implementação de políticas inclusivas encontra-se marcada por contradições estruturais: precariedade da formação docente, condições de trabalho limitadas, falta de investimentos em infraestrutura e a influência de diretrizes internacionais que deslocam a formação de professores para parâmetros técnico-operacionais, descolados da realidade cotidiana escolar. Nesse cenário, a responsabilidade pela efetivação da inclusão recai, muitas vezes, de forma individualizada sobre o professor, sem o suporte institucional necessário.

Como assinala Libâneo (2016), as reformas educacionais ancoradas na racionalidade neoliberal contribuem para o desmonte da função formativa da escola e para a tecnificação da docência, esvaziando o trabalho pedagógico de seu conteúdo cultural e crítico. Tal crítica aplica-se diretamente à ausência de diretrizes claras nos currículos analisados quanto à formação continuada de professores que atuam com estudantes com TEA, sobretudo aqueles que demandam níveis mais elevados de suporte.

Dessa forma, conclui-se que os desafios da educação especial na Educação Infantil ultrapassam os limites da sala de aula, abrangendo decisões político-pedagógicas, financiamento, valorização e condições de trabalho docente, bem como resistências institucionais. A formação e o desenvolvimento profissional dos professores precisam ser repensados a partir de uma concepção de educação inclusiva que reconheça as singularidades dos sujeitos e promova práticas pedagógicas emancipadoras. Retomar a escola como espaço de apropriação do conhecimento e de construção de vínculos sociais, como propõe Libâneo (2016), é essencial para que a inclusão efetive-se não apenas como diretriz legal, mas como realidade vivida pelas infâncias diversas que habitam as escolas públicas brasileiras.

É urgente, portanto, repensar os currículos municipais de modo a integrá-los em um projeto formativo mais amplo, sustentado na valorização do conhecimento escolar, no fortalecimento da autonomia docente e na criação de condições efetivas de reflexão e ação. Somente assim será possível consolidar uma escola pública que acolha e ensine a todos, respeitando as múltiplas formas de ser e aprender, e garantindo o direito à aprendizagem de qualidade, aquela que promove o movimento do pensamento e o desenvolvimento integral.

Por fim, ao recuperar a crítica marxista sobre a lógica da expropriação no sistema capitalista, compreende-se que a intensificação do trabalho docente, a responsabilização individual e a negação do tempo para formação configuram formas contemporâneas de mais-valia simbólica. Até mesmo o tempo destinado ao desenvolvimento profissional é capturado pelas exigências do sistema, limitando as possibilidades de crescimento crítico dos educadores. Assim, enquanto os currículos e programas de formação docente permanecerem distantes da

realidade escolar e não oferecerem mecanismos consistentes de formação crítica, acompanhamento pedagógico e valorização do trabalho docente, a inclusão continuará sendo um ideal distante, sobretudo para as crianças com TEA, que mais dependem do investimento estatal e da existência de uma escola verdadeiramente pública, democrática e emancipadora.

Nesse sentido, destaca-se a importância de que futuras pesquisas aprofundem a análise sobre a efetividade das formações continuadas em diferentes redes de ensino, explorando práticas que tenham conseguido avançar na inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil. Do mesmo modo, é fundamental que os resultados desses estudos sejam traduzidos em implicações práticas para a formação docente, orientando políticas públicas e projetos pedagógicos que fortaleçam a autonomia do professor, ampliem espaços de estudo coletivo nas escolas e promovam a construção de estratégias inovadoras de ensino inclusivo.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO DE PSIQUIATRIA AMERICANA - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5)**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira Barbosa. **Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. MEC-UFRGS: Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

BATISTA, Tatiana Lemes de Araújo. **O Transtorno do Espectro Autista e educação infantil: desafios da educação inclusiva**. 2021. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021. Disponível em: <https://ppe.uem.br/teses-e-dissertacoes-1/dissertacoes/2021/2021-tatiana-lemes-de-araujo-batista.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil: v. 1**. [S. l.]: Banco Mundial, 2017. Síntese. Disponível em: <https://documents.worldbank.org/pt/publication/documents-reports/documentdetail/884871511196609355>. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível

em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 05 jul. 2025.

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). Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 05 jul. 2025.

BRITO, Maria Cláudia. Transtornos do Espectro do Autismo e educação inclusiva: análise de atitudes sociais de professores e alunos frente à inclusão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 657-668, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28086>. Acesso em 10 set. 2025.

CASCADEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel: volume I: educação infantil**. Cascavel: SEMED, 2020a. Disponível em: <https://cascavel.atende.net/atende.php?rot=1&aca=119&ajax=t&processo=viewFile&ajaxPrevent=1708972785579&file=70C6DE9AA7A01A86D2437A433EFA7C8CB47D1F80&sistema=WP O&classe=UploadMidia>. Acesso em: 20 out. 2025.

CASCADEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel: volume III: fundamentos da educação especial**. Cascavel: SEMED, 2020b. Disponível em: <https://cascavel.atende.net/atende.php?rot=1&aca=119&ajax=t&processo=viewFile&ajaxPrevent=1624641573745&file=8B913ABBA1073490E8387FD2AB6E02299EEE845B&sistema=WP O&classe=UploadMidia>. Acesso em: 20 out. 2025.

CASCADEL. Deliberação nº 004, de 16 de outubro de 2013. **Deliberação Cme Nº 004 de 16 / 10 / 2013**. Cascavel, PR, 25 out. 2013. Disponível em: <https://cascavel.atende.net/subportal/secretaria-municipal-de-educacao/pagina/atende.php?rot=1&aca=119&ajax=t&processo=viewFile&ajaxPrevent=1522095423170&file=jcwi0gxpbk5kd5rolkvbcj8fhhbkypwslqzrlk4c&sistema=WPO&classe=UploadMidia>. Acesso em: 17 jul. 2025.

FAUSTINO, Rosângela Célia; CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Tolerância e diversidade: dos princípios liberais clássicos à política educacional dos anos de 1990. **Horizontes**, Bragança Paulista, v. 33, n. 2, p. 67-80, dez. 2015. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/257>. Acesso em: 10 set. 2025.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, Sevilla, v.8, p.7-22, 2015. Disponível em: <https://idus.us.es/items/5a7c59b5-5f8e-49e6-85cc-79f35b367449>. Acesso em: 10 set. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Políticas públicas para a diversidade. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 8, n. 15, p. 7-22, jul. 2017. Disponível em:

<https://periodicos.pucminas.br/SapereAude/article/view/P.2177-6342.2017v8n15p7> . Acesso em: 10 set. 2025.

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães; MARCELO, Rondon Messias. Atendimento Educacional Especializado a crianças pequenas com deficiência: o caso de Mato Grosso do Sul. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 27-42, 2016. Disponível em: <https://www.ciespi.org.br/site/collections/document/2838>. Acesso em 10 set. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.159 p.38-62 jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtGy4GVpJ5rNYZQfWYBPPb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2025.

MAINARDES, Jefferson. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/59762>. Acesso em: 10 set. 2025.

MARINGÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Maringá: SEDUC, 2013. Disponível em: <chrome-extension://efaidhbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www3.maringa.pr.gov.br/cdn-imprensa/curriculo-maringa-final-20200922-on-line.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2025.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. 29. ed. São Paulo: Nova Cultural, 2013.

MILANESI, Josiane Beltrame; CIA, Fabiana. O Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais da Educação Infantil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 57, p. 69-82, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/18891>. Acesso em: 10 set. 2025.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n.3, e84910, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OCDE. **About the OECD**. Paris: OCDE, 2024. Disponível em: <https://www.oecd.org/en/about.html>. Acesso em: 11 set. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2017.

SOUZA, Sharmilla Tassiana de; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; GONÇALVES, Kalyandra Khadyne Imai. Políticas de inclusão escolar e o transtorno do espectro autista: considerações sobre as leis e marcos históricos. **Revista Saber Incluir**, Santarém, v. 1, n. 1, e23001, 2023. Disponível em:

<https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistasaberincluir/article/view/2543>. Acesso em: 11 set. 2025.

SOUZA, Juliana de Fátima. UNESCO, Banco Mundial e OCDE: perspectivas globais sobre o direito à educação e implicações para a profissão docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e94756, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/4RBm3DrL6pnHZthvLCZbRWP/?lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2025.

YAEGASHI, Solange Franci Raimundo *et al.* O atendimento educacional especializado no contexto da Educação Infantil: um estudo sobre a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 774-796, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/69643>. Acesso em: 11 set. 2025.

YAEGASHI, Solange Franci Raimundo et al. Formação pedagógica e os desafios da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: reflexões docentes. **Revista InCantare**, Curitiba, v. 21, p. 1-24, dez, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/incantare/article/view/8355>. Acesso em: 11 set. 2025.

| Submetido em: janeiro de 2026

| Aprovado em: março de 2026

| Publicado em: abril de 2026