

INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A INTERFACE EDUCAÇÃO E SAÚDE

Sheila de Quadros Uzêda¹
Sonia Lopes Victor²

Resumo: O presente trabalho resulta da pesquisa realizada no pós-doutorado e teve como objetivo identificar os conhecimentos produzidos sobre a interface entre educação e saúde nas políticas e práticas relativas ao processo de inclusão escolar de crianças com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades, na Educação Infantil. Optou-se pela pesquisa bibliográfica, numa abordagem qualitativa, cujos dados foram coletados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Somado a isso, buscou-se artigos científicos que subsidiassem a análise e a discussão sobre a temática, na Base de Dados SciELO (Scientific Electronic Library Online). Dentre os resultados encontrados, destacou-se a dificuldade de acesso das crianças à Educação Infantil, principalmente no segmento da creche; a força da iniciativa privada na disputa pela gestão e financiamento da Educação Infantil e da Educação Especial; e a desarticulação entre os serviços de saúde, de educação e o atendimento educacional especializado.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Infantil; Saúde.

Abstract: The present work results from research carried out during the post-doctorate and aimed to identify the knowledge produced about the interface between education and health in policies and practices related to the process of school inclusion of children with disabilities, autism spectrum disorder and high abilities, in Child education. We opted for bibliographical research, in a qualitative approach, whose data were collected in the CAPES Theses and Dissertations Bank. In addition to this, we searched for scientific articles that supported the analysis and discussion on the topic, in the SciELO Database (Scientific Electronic Library Online). Among the results found, the difficulty in accessing Early Childhood Education for children stood out, especially in the daycare segment; the strength of the private sector in the dispute over the management and financing of Early Childhood Education and Special Education; and the disarticulation between health, education and specialized educational services.

Keywords: Special Education, Early Childhood Education; Health.

INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta de um recorte da pesquisa realizada durante o pós-doutoramento na Universidade Federal do Espírito Santo e tem como tema a relação entre educação e saúde, no que concerne ao processo de inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil (EI). O objetivo do estudo, de natureza qualitativa, foi identificar os

¹ Pós-doutora em Educação pela UFES. Professora de Educação Especial na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador/BA. E-mail: sheilauzêda@ufba.br

² Pós-doutora em Educação Especial pela UFSCar. Professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: sonia.victor@hotmail.com

conhecimentos produzidos sobre a interface educação e saúde nas políticas e práticas relativas ao processo de inclusão escolar de crianças de zero a cinco anos, público alvo da Educação Especial (PAEE). Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, cujos dados foram coletados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Somado a isso, buscou-se artigos científicos que subsidiassem a discussão sobre a temática, na Base de Dados SciELO (Scientific Electronic Library Online).

A abordagem teórica que fundamentou esta pesquisa consistiu na Teoria Histórico-Cultural (THC), mais especificamente os trabalhos desenvolvidos por Vigotski, em função da relevância destes estudos para a compreensão das questões relativas aos processos de desenvolvimento e de aprendizagem de crianças com deficiência, bem como sua defesa consistente de que as pessoas com deficiência devem ter acesso à escola comum e serem por ela beneficiadas em termos de aprendizagem, socialização e apropriação dos elementos culturais.

De acordo com Vigotski (1997), a deficiência é concebida como fenômeno socialmente construído e a trajetória de desenvolvimento humano segue em direção à compensação social das limitações orgânicas e funcionais impostas pela condição de deficiência. As limitações decorrentes da deficiência interagem com as barreiras encontradas no meio social. Neste sentido, a oferta de condições de aprendizagem e participação social para pessoas com deficiência, oportuniza que as mesmas sejam reconhecidas em sua especificidade e não por sua limitação.

A Educação Infantil, enquanto espaço que deve oportunizar experiências enriquecedoras torna-se um contexto primordial para o desenvolvimento infantil, tendo papel fundamental e insubstituível na formação humana. Bueno e Meletti (2011, p. 280) concordam com a relevância da EI para os rumos do desenvolvimento humano, especificamente das crianças PAEE, afirmando que:

[...] parece não haver dúvidas de que uma das formas de se garantir uma inclusão de qualidade de alunos com deficiências, TGDs, altas habilidades/superdotação no ensino regular e a de que ela ocorra o mais precocemente possível, ou seja, na educação infantil.

No entanto, o acesso a creches e pré-escolas ainda não constitui um direito efetivamente garantido a todas as crianças, conforme preconiza a legislação vigente (BRASIL, 1988, 1990a, 1996). De acordo com o Censo Escolar de 2019, nos últimos cinco anos o número de matrículas na Educação Infantil aumentou 12,6%, totalizando 8,9 milhões de matrículas em creches e pré-escolas (INEP, 2019). Entretanto, 45,3% das

matrículas das crianças de zero a três anos ocorreram em creches privadas, conveniadas com o poder público, dado que comprova que quase metade das crianças que frequentam a creche está fora da rede municipal de ensino.

Não obstante a educação ser concebida como direito de todos e dever do estado e da família, as pesquisas sobre os programas inclusivos na Educação Infantil ainda são escassas (Mendes, 2010). Tal constatação pode ser validada pelos dados encontrados nesta pesquisa.

MÉTODO

A abordagem metodológica adotada neste trabalho consistiu na pesquisa bibliográfica e os dados foram analisados à luz da Teoria Histórico-Cultural, que tem sua base no materialismo histórico-dialético. Na perspectiva de Sousa, Oliveira e Alves (2021, p. 65-66),

A pesquisa bibliográfica está inserida principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas. [...] A pesquisa bibliográfica é o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico, o que necessita uma dedicação, estudo e análise pelo pesquisador que irá executar o trabalho científico e tem como objetivo reunir e analisar textos publicados, para apoiar o trabalho científico.

Constata-se, portanto, que a pesquisa bibliográfica consiste em etapa primordial na construção da pesquisa científica, sendo realizada:

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. [...] Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p. 32).

Dessa forma, o levantamento e a sistematização da produção bibliográfica a respeito de um determinado campo de pesquisa ou temática são amplamente utilizados enquanto estratégias metodológicas por diversos pesquisadores. Este foi o caso adotado neste estudo, sendo que a pesquisa bibliográfica foi realizada a partir do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, com trabalhos publicados no intervalo de cinco anos, de 2018 a 2022. “Na busca de obras já publicadas e confiáveis, o pesquisador poderá usar palavras-chave para encontrar as obras.” (Sousa, Oliveira e Alves, 2021, p. 71). Utilizamos os descritores Educação Especial, Educação Infantil e Saúde e o refinamento

da busca foi feito inicialmente pela leitura dos títulos e, em segundo momento, pela leitura dos resumos de cada trabalho.

Somado à pesquisa realizada no Banco da CAPES e para fundamentar as discussões sobre os achados, procedeu-se ao levantamento de artigos científicos que tratassem do tema, a partir do Banco de Dados SciELO (Scientific Electronic Library Online). Além disso, foram consultados os principais documentos legais que regulamentam a Educação Infantil e a Educação Especial.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Buscando pelos descritores, foram encontradas inicialmente 2.215 teses de doutorado. Após a análise mais refinada constatou-se que 261 trabalhos discutiam sobre pelo menos um desses descritores. As demais teses não guardavam relação com a Educação Infantil, pois abordavam outros níveis e etapas da educação, ou não discutiam a Educação Especial, por isso não foram consideradas neste estudo. Somente 08 teses de doutorado apresentavam uma interface entre Educação Especial, Educação Infantil e/ou Saúde, guardando alguma relação com a temática desta pesquisa. No intuito de favorecer a sistematização e a análise dos dados, estes trabalhos foram relacionados no quadro a seguir:

QUADRO 1. TESES - BANCO DE DADOS DA CAPES

N.	ANO	TESE
1	2018	LIMA, OSMARINA GUIMARAES DE. Relação entre Rede Municipal de Ensino e Instituições do Terceiro Setor para Escolarização das Pessoas com Deficiência em Manaus. 14/06/2018 236 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS.
2	2018	COSTA, BEATRIZ APARECIDA DA. Programas de privatização na educação infantil: a atuação do Ministério Público e dos conselhos de controle social. 07/12/2018 190 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (RIO CLARO).
3	2018	FREITAS, MARIA CAROLINA DE ANDRADE. Nos limiars do fora: experiência e narratividade em políticas de saúde e educação. 07/02/2018 306 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.
4	2019	HENRIQUES, AFONSO CANELLA. Política menor para os "mais pequenos": diagnóstico da política pública municipal para a Educação Infantil' 27/02/2019 191 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS.
5	2019	MARTINS, MARIA DE NAZARETH FERNANDES. Prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar: de estratégia de ensino à atividade guia do desenvolvimento integral da criança. 20/08/2019 312 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ.

6	2020	SOUZA, TANIA MARIA FILIU DE. Crianças com deficiência na educação infantil: processo de inclusão e formação docente na rede municipal de ensino de Campo Grande-MS. 27/11/2020 198 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO.
7	2020	BRAZIER, FABIO. Formação continuada de professores e a Teoria Histórico-cultural: diálogos (trans)formadores sustentados por mediações teóricas e reflexões sobre práticas pedagógicas. 14/12/2020 315 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS.
8	2020	ANDRADE, MIRELA MORENO ALMEIDA DE. Análise da Influência da Abordagem de Integração Sensorial de Ayres® na participação escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista' 15/12/2020 166 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (MARÍLIA).

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Elaboração Própria.

Em relação às dissertações pesquisadas no mesmo banco de dados, o número de trabalhos inicialmente encontrados foi de 5.001, mais que o dobro do número de teses. No entanto, apesar desse quantitativo elevado, após o refinamento da busca, constatou-se que apenas 20 trabalhos abordavam de fato temas relacionados aos descritores, conforme listados no quadro a seguir:

QUADRO 2. DISSERTAÇÕES - BANCO DE DADOS DA CAPES

N.	ANO	DISSERTAÇÃO
1	2018	CECCON, MARIA LUCIA LEMOS. Instituições sem fins lucrativos na educação infantil, no município de campinas: histórico, dilemas e perspectivas' 28/02/2018 254 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS.
2	2018	LIMA, ANDRE LUIS DE SOUZA. Formas de Conhecer em Educação Especial: Discurso Médico e Vida Ordinária na Escola' 16/03/2018 74 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL.
3	2018	NEVES, PAULA FERNANDES DE ASSIS CRIVELLO. Descortinando os propósitos da educação para as crianças com transtorno do espectro autista: em cena os serviços de apoio' 27/03/2018 136 f. Mestrado em EDUCAÇÃO - CAMPUS CATALÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS.
4	2018	CAMPOS, CLAUDIA MARIA FERREIRA. Práticas pedagógicas e socioculturais com crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil' 12/04/2018 220 f. Mestrado em EDUCAÇÃO - CAMPUS CATALÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS.
5	2018	PACHECO, THAIZA VIEIRA. A Educação Infantil na perspectiva inclusiva: o cotidiano de uma sala de aula comum' 27/08/2018 133 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA.
6	2018	BARBOSA, MARIANA DE BARROS. Infância, aprendizagem e patologização: por entre cartas e escritas de si' 28/08/2018 83 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (RIO CLARO).
7	2018	FERNANDES, ELIANE. Financiamento da Educação Infantil no Brasil: descrição e análise da participação do governo federal no período de 2000 a 2016.' 17/12/2018 244 f.

		Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS.
8	2019	CHRISTO, SANDY VARELA DE. Coensino/ensino colaborativo/bidocência na educação inclusiva: concepções, potencialidades e entraves no contexto da prática ' 30/01/2019 108 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA.
9	2019	MADEIRA, JANAINA SILVEIRA SOARES. A Relação Público-Privado na Educação Infantil: Uma Nova Gestão Pública ' 21/02/2019 173 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE.
10	2019	SANTOS, PRISCILA BRASIL DOS. A participação da criança com deficiência no contexto da Educação Infantil ' 14/03/2019 122 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL.
11	2019	NASCIMENTO, SELMA SOARES DO. Educação especial e inclusão escolar na Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental ' 15/04/2019 196 f. Mestrado em EDUCAÇÃO - CAMPUS CATALÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS.
12	2019	BRITO, GRACIELE ALVES DE. A Educação Infantil como direito: o acesso e permanência de crianças de 4 e 5 anos em escolas rurais de Paracatu-MG ' 24/04/2019 167 f. Mestrado em EDUCAÇÃO - CAMPUS CATALÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS.
13	2019	SOUZA, MARIA DA GUIA. Autismo e inclusão na educação infantil: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores ' 22/08/2019 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE.
14	2019	BELFORT, NATHALIA DE ALCANTARA ARRAIS. Prática docente e diversidade na Educação Infantil: narrativas de professoras . 29/08/2019 189 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ.
15	2019	GONCALVES, KALYANDRA KHADYNE IMAI. Aprendizagem e desenvolvimento dos primeiros meses aos três anos: contribuições da Teoria Histórico-Cultural 10/12/2019 147 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ.
16	2020	FRACETTO, PATRICIA. Emoção e imaginação no trabalho com crianças pequenas na Educação Infantil – um estudo exploratório com base nas ideias de Vigotski 13/10/2020 108 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS.
17	2020	BRAGA, PAOLA GIANOTTO. Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014/2024): análise da Meta 4 - no que diz respeito ao acesso e permanência 11/11/2020 136 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO.
18	2020	OLINI, ALINE BERNARDINELLI. Políticas Intersetoriais e a construção da qualidade da Educação Infantil em Campinas (SP) 18/12/2020 181 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS.
19	2021	COSTA, JULIANE DAYRLE VASCONCELOS DA. Papéis dos profissionais da rede de apoio à inclusão escolar na Educação Infantil ' 27/04/2021 187 f. Mestrado em EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS.
20	2021	KAUFMANN, JAQUELINE DAISE. A Intervenção Precoce e o Processo de Inclusão Educacional na Educação Infantil: ações e concepções de professores de Educação

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Elaboração Própria.

Após esta seleção e procedendo a uma análise mais minuciosa de cada tese e dissertação, verificou-se que nenhum dos trabalhos acima listados articulava as três temáticas concomitantemente, abordando ou discutindo a interface entre educação e saúde no processo de inclusão na Educação Infantil.

Cabe destacar que o levantamento foi realizado em 2022, ano do pós-doutoramento, especificamente entre os meses de fevereiro e abril. Filtrando todos os trabalhos publicados entre 2018 e 2022, verificou-se que nenhuma tese ou dissertação relacionada à temática pesquisada, datada de 2022, foi encontrada na base de dados. Este fato provavelmente se justifica pela coleta ter sido realizada nos primeiros meses do ano.

Foram consultados os seguintes documentos norteadores e regulatórios da EI e também aqueles que indiretamente abordam esta etapa do ensino: Subsídios para o Credenciamento e o Funcionamento das Instituições da Educação Infantil (Brasil, 1998); Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1999); Plano Nacional da Educação - PNE (Brasil, 2001); Política Nacional para Educação Infantil (Brasil, 2005); Parâmetros Nacionais de Qualidade Infraestrutura da Educação Infantil (Brasil, 2006); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2010); Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (Brasil, 2014).

Os documentos legais que abordam questões relativas à área de Educação Especial consultados nesta investigação foram: Constituição Federal (1988); Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990b); Declaração de Salamanca (1994); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Parecer CNE/CEB nº 13 (2009); Lei 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão (2015).

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil definida como primeira etapa da educação básica deve ser ofertada em creches, para crianças de zero a três anos ou na pré-escola, quando se trata de crianças de quatro e cinco anos (Brasil, 1996). A conquista deste espaço educacional para atender à primeira infância foi relativamente recente em termos de políticas públicas no Brasil e tornou-se um direito da criança e dever do Estado, com a promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988), mais especificamente em seu art. 205 que prevê:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Ainda de acordo com a Carta Magna (Brasil, 1988), o art. 208, inciso IV preconiza: "o dever do Estado com a educação às crianças de zero a cinco anos será efetivado mediante garantia de atendimento em creche e pré-escola". A EI tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança (Brasil, 1996) e como princípios fundantes cuidar e educar, caracterizando-se como espaços não domésticos. Dessa forma, a EI tende a se configurar como primeira experiência de separação da criança do contexto familiar e dos seus vínculos primários para se incorporar a uma situação estruturada de socialização.

Pode-se afirmar que as ações e políticas públicas voltadas à primeira infância antes da referida Constituição apresentavam um caráter assistencialista e não se destinavam a todas as crianças. Ficavam de fora, inclusive, as crianças com deficiência, que recebiam atendimento educacional em espaços segregados, as denominadas escolas especiais, em grande parte, instituições filantrópicas, cujo trabalho tinha um viés terapêutico e assistencial. Na legislação vigente, a Educação Especial consiste numa modalidade transversal que perpassa todos os níveis e etapas do ensino e tem como público alvo as pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural (THC), a criança nasce com as bases biológicas e genéticas, denominadas funções elementares e a partir das interações sociais, das situações de aprendizagem com o outro, ela desenvolve as funções superiores (tais como falar, pensar, imaginar, lembrar e controlar o próprio comportamento). Diante disso, torna-se evidente a relevância da Educação Infantil enquanto contexto educativo responsável por difundir conhecimentos e experiências culturalmente acumuladas, possibilitando saltos qualitativos no desenvolvimento infantil, considerando a existência de atividades que melhor intermedeiam a relação da criança com o mundo. Decorre daí que a educação deve ser concebida como um direito de todas as crianças, independentemente das diferenças de cada uma e com o objetivo de garantir esse direito, o Brasil adotou a Educação Inclusiva,

[...] um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as

circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, s/n).

A partir da década de 1990, as ações pautadas no movimento de inclusão ganharam mais força, impulsionando a reorganização do sistema educacional brasileiro. A Educação Especial que era ofertada às pessoas com deficiência paralelamente à educação básica passou a fazer parte do sistema educacional, estruturando-se como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996). Entretanto, as crianças consideradas público alvo da Educação Especial (PAEE), ainda enfrentam barreiras no acesso e na permanência nesta etapa da educação básica, a despeito dos estudos na área (Mendes, 2010; Oliveira; Padilha, 2013; Marques; Barroco; Silva, 2013) apontarem a Educação Infantil como fase ideal para o início do processo de inclusão escolar. A maioria das escolas não consegue lidar com a diversidade do funcionamento psicológico humano e conseqüentemente com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem (Bottcher, 2012; Mcdermott, 2002), o que implica em experiências de exclusão social vivenciadas de modo profundo por crianças com deficiência no contexto educacional (Daniels, 2006).

A garantia legal da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil, por exemplo, é uma conquista recente, fruto de movimentos sociais que defendem a educação inclusiva (Bruno e Nozu, 2019). Os dados coletados nesta pesquisa bibliográfica (Lima, 2018; Costa, 2021) apontaram uma desarticulação entre o AEE e a EI, nos seguintes aspectos: planejamento pedagógico; colaboração entre professores especializados e professores da sala de aula comum; e ausência de previsão do AEE no Projeto Político Pedagógico das escolas.

As barreiras encontradas no processo de ensino da criança com deficiência são comumente atribuídas às condições orgânicas da criança, no entanto, a partir da perspectiva histórico-cultural, entende-se que essas barreiras ou obstáculos são produzidos socialmente, na relação da criança com o meio. “A barreira não se configura apenas num obstáculo físico e visível, ela pode, também, ser representada solidamente por atitudes e ações que tornam uma ideia impraticável” (Cerezuela, Mori e Shimazaki, 2021, p. 34). Decorre daí a relevância de se investir no processo de ensino, na qualidade da mediação pedagógica e no acesso a recursos e suportes necessários.

[...] para Vygotski, a tese central de seus estudos sobre defectologia é a importância e a necessidade de possibilitar e criar caminhos indiretos e

alternativos pela cultura, quando o caminho direto está impossibilitado. Cabe à escola, por meio do professor, realizar mediações pedagógicas que possibilitem e oportunizem o desenvolvimento das funções complexas do pensamento a todos os educandos. (Garcia, 2015, p. 10739).

Neste sentido, Dainez (2012) sinaliza a necessidade de maior atenção aos processos de formação de professores, a melhoria das condições de ensino, subsidiando novas práticas e diferentes formas de organização do trabalho docente, a ampliação dos objetivos educacionais, contemplando as singularidades e necessidades dos estudantes PAEE e, por fim, a transformação das condições sociais e das instituições educacionais.

A teoria histórico-cultural direciona para uma prática educativa, na qual a escola tem papel essencial no desenvolvimento do indivíduo, uma vez que prioriza a apropriação do conhecimento historicamente acumulado. [...] O trabalho do professor é indispensável nesse processo de mediação, uma vez que o aluno com NEE não se apropria da cultura, apenas por estar inserido em ambientes de ensino, mas por alcançar mediações que tornem a apropriação do conhecimento uma ação conscientizada (Dambros; Hessmann; Fellini, 2021, p.123).

Depreende-se, portanto, que o ensino não deve se limitar a seguir o ritmo do desenvolvimento, mas deve sim adiantar-se a ele, fazendo-o avançar e provocando nele novas formações. Logo, nesta perspectiva, entende-se que “o ritmo do desenvolvimento, a sequencia das etapas que a criança percorre, os prazos que são necessários para que ela passe cada etapa não coincidem com o ritmo do tempo, não coincidem com a contagem cronológica do tempo” (Prestes; Tunes, 2018, p.18). Daí a importância de se respeitar os diferentes ritmos de desenvolvimento e estilos de aprendizagem.

De mera instrução, a educação passa a ser concebida como o processo de formação da personalidade e ter como meta o pleno desenvolvimento dos alunos, como sujeitos que constroem sua história e participam da história social da humanidade em imanenência com sua existência social. (Teixeira; Barca, 2019, p.74).

A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) ratificou direitos previstos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e foi considerada um avanço em diversos âmbitos, a exemplo de: reconhecer a autonomia e a capacidade civil das pessoas com deficiência; e propor a avaliação biopsicossocial realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar. Em seu capítulo IV, Art. 28, a LBI dispõe que:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social

dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino.

No entanto, o histórico de práticas segregadoras, amparadas pelo paradigma de institucionalização, que dominou durante séculos a educação destinada a esse público, oferece resistência ao movimento de inclusão e encontra brechas na legislação. Estes fatores oportunizam a permanência de espaços segregados de educação, em sua maioria, instituições privadas. No contexto atual, essa permanência dá lugar ao fortalecimento de ações que questionam e fragilizam o paradigma inclusivo, apesar do aparato legal consistente que este possui e da luta histórica das pessoas com deficiência pelo direito de estudar na escola comum e de ocupar os mais diversos espaços sociais.

Souza (2018), em sua pesquisa de doutoramento, analisou as políticas públicas de Educação Infantil e de Educação Especial preconizadas nos Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014. Dentre os principais resultados encontrados, a referida autora destacou que a análise dos documentos evidenciou aspectos que demonstravam os embates entre os distintos grupos sociais, a força da hegemonia burguesa e o conformismo representado por certo modelo de sociabilidade, alinhados aos princípios capitalistas, a saber:

[...] concepção de crianças, infâncias, educação infantil e educação inclusiva, com marcas de políticas focalizadas; caráter compensatório para minimizar os efeitos da pobreza; ambiguidades quanto ao papel do estado, revelando demasiada força dos grupos empresariais na disputa pela gestão e financiamento da educação infantil e da educação especial; e o direito à educação pela perspectiva utilitarista. (Souza, 2018, p.10)

Apesar disso, a autora ressalta que as lutas sociais travadas pela sociedade civil consistem em marcos fundamentais que traduzem a tensão em torno da defesa da escola pública e da educação de caráter emancipatório e contra hegemônico. O estudo conclui alertando para a ameaça real de perdas de direitos sociais que impactarão na educação de crianças PAEE “matriculadas na educação infantil, após o ano 2016, reconhecendo a importância das lutas coletivas e da resistência [...]” (Souza, 2018, pág.10). Esta previsão infelizmente tem sido constatada pelas reiteradas manobras políticas que visam o repasse de recursos do setor público para o privado, colaborando com a exclusão de determinados grupos sociais.

INTERFACE EDUCAÇÃO E SAÚDE NAS AÇÕES E SERVIÇOS DESTINADOS ÀS CRIANÇAS PAEE

Os governos - face mais visível do estado - constroem e fundamentam sua legitimidade por meio da implementação de serviços públicos, logo a materialização das políticas na prática, dando vida concreta a elas é o que confere legitimidade à existência do estado (Pollitt, 2013; Lotta, 2019).

Souza e Perez (2017) alertam para a complexidade do desafio de reunir e conjugar diferentes setores para a construção de propostas que atendam às demandas da primeira infância. “Todavia, tem se percebido uma mudança de paradigma desse atendimento, principalmente após a década de 2010, quando a intersetorialidade das políticas começou a permear as propostas de atendimento à infância” (Olini, 2020).

A LBI (Brasil, 2015), em seu capítulo IV, Art. 28 aponta para a necessidade de “articulação intersetorial na implementação de políticas públicas”. No que tange mais especificamente às crianças pequenas, o capítulo III versa sobre o Direito à Saúde e destaca:

§ 4º As ações e os serviços de saúde pública destinados à pessoa com deficiência devem assegurar: I - diagnóstico e intervenção precoces, realizados por equipe multidisciplinar; II - serviços de habilitação e de reabilitação sempre que necessários, para qualquer tipo de deficiência, inclusive para a manutenção da melhor condição de saúde e qualidade de vida.

Buscando uma reflexão sobre a forma como a saúde e a educação trilharam caminhos no sentido de compreender e contribuir com o desenvolvimento humano, percebe-se que a relação entre essas duas áreas de conhecimento desde sua origem foi complexa, assimétrica e questionável. A este respeito, Pinto e Motta-Rocha (2016, p. 945) referem:

A relação da saúde com a educação é marcada por um histórico biologizante do ensino. No início do século passado, a causa do ‘não-aprender’ e até mesmo do ‘não se comportar na escola’ era comumente associada a questões biológicas, neurológicas e psicológicas do indivíduo; ao passo que se excluía as variáveis sociais, econômicas, políticas e pedagógicas desses fenômenos. Para legitimar o problema, as ‘autoridades especialistas’ da área de saúde confirmavam essas dificuldades com laudos diagnósticos, os quais conferiam a esses profissionais tanto um local de destaque frente à compreensão do aluno, como também atribuía a si mesmos o poder científico do controle de tais alterações.

As autoras afirmam que atualmente existe uma tendência no sentido inverso, de investigar os fatores sociais, o contexto macrossistêmico, no intuito de compreender os fenômenos educacionais em sua complexidade, sem reforçar estigmas que historicamente recaiam sobre o estudante, a partir de uma atuação clínica dos profissionais de saúde no contexto educacional.

Compreendido como campo epistêmico de expressiva importância para a qualidade de vida humana e social (Rangel, 2009), a relação entre educação e saúde deveria ser concebida em sua dimensão humana, social e política. Em termos de políticas públicas algumas iniciativas de articulação foram regulamentadas, como o Programa Saúde na Escola (PSE). No entanto, pesquisas que abordaram o PSE, como a de Pinto e Motta-Rocha (2016) apontaram as limitações e fragilidades do programa, bem como a dificuldade de construção conjunta das propostas e a persistência de uma atuação dos profissionais de saúde a partir do viés eminentemente clínico:

O estudo apontou que as ações e práticas entre os profissionais da Saúde e da Educação ainda demandam muitos debates, aproximações teóricas e outras formas de encontro e atuação conjunta. [...] acreditamos que o momento requer outros arranjos que definam outras possibilidades de encontro entre saúde e educação, no qual as práticas tradicionalistas sejam sobrepostas por apoios mútuos, onde profissionais de áreas diferentes possam planejar juntos ações coletivas a partir de saberes específicos. [...] Reafirmamos a crença na potência do saberes diversos, no pensar, refletir, elaborar e planejar junto, no desejo de encontros que dialoguem no nível macro, como nos sugere Morin, em uma esfera que abarque as demandas humanas, política e sociais dos sujeitos que estão na escola (p. 948).

Cuidar e educar requer a compreensão da singularidade da criança em cada momento do seu desenvolvimento. Maranhão (2000) relaciona o cuidado a atitudes e procedimentos que visam atender às necessidades das crianças, demandando, do cuidador a integração de conhecimentos das áreas de saúde e educação.

O cuidado humano seria a capacidade que temos, pela interação com os outros humanos, de observar, de perceber e interpretar as suas necessidades e a forma como as atendemos. [...] Embora as necessidades básicas humanas – como a necessidade de preservação da integridade corporal, a necessidade de alimentação, de segurança física e psíquica, entre outras – sejam universais, as formas de identificá-las, valorizá-las e atendê-las são construídas socialmente (Maranhão, 2000, p. 120).

No entanto, as fragilidades na articulação entre educação infantil e saúde são apontadas por Neves (2018, p. 97) quando afirma que

[...] não há um “sistema de influências”, em que os profissionais consigam articular seus atendimentos e fazer um planejamento em conjunto. Cada profissional trabalha individualmente e muitas vezes a criança realiza atividades muito semelhantes em diferentes serviços.

A intersetorialidade pode contribuir com a qualidade do trabalho desenvolvido na Educação Infantil, na medida em que possibilita interação com o território e com os diversos atores sociais nele presente (Olini, 2020).

A totalidade dos estudos sobre desenvolvimento de crianças com deficiência, especialmente aqueles vinculados à área de saúde, consideram os anos iniciais de vida como fundamentais para a superação de dificuldades específicas geradas pela deficiência. Tanto é assim que, em todas as áreas da deficiência, se recomenda a implementação de estimulação precoce ou essencial voltada para crianças com idade inferior a três anos. Os baixos índices de matrículas na creche, nesse sentido, implicam não somente a falta de oportunidades educacionais para estas crianças, mas um descompasso entre as políticas de saúde e as de educação. (Bueno; Meletti, 2011, p.286).

Conclui-se, portanto, que apesar dos avanços na concepção das políticas de saúde e de educação voltadas à primeira infância, este descompasso se traduz nas práticas cotidianas, através da falta de articulação entre o professor de sala de aula, o professor do AEE e os profissionais de saúde que acompanham as crianças incluídas na Educação Infantil, o que compromete a garantia de acesso, permanência e aprendizagem efetiva destas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É unânime e antigo o reconhecimento dos benefícios da EI para as crianças PAEE, tendo em vista que os primeiros anos de vida contribuem decisivamente para os processos de aprendizagem e de desenvolvimento humanos. Diante disso, configura-se importante espaço de socialização das infâncias.

Chama à atenção a ausência de teses e dissertações, publicadas no período investigado, que trouxessem a interface entre Educação Infantil, Educação Especial e Saúde de modo concomitante ou discutissem políticas e ações intersetoriais que envolvessem estas três áreas. Neste sentido, este trabalho destaca a importância de estudos que abordem esta interface, no intuito de refletir sobre a fragmentação e os desafios das políticas e ações empreendidas no campo da educação e da saúde, voltadas às crianças com deficiência incluídas na Educação Infantil.

A inclusão escolar configura um meio capaz de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias. Trata-se de um processo de aprendizagem para todos os envolvidos e requer novas formas de trabalhar cooperativamente, ampliando a noção de acesso e participação, acolhendo diferentes formas de conhecer, conviver e estar no mundo. Um longo caminho ainda precisa ser trilhado para garantir acesso, permanência e aprendizagem efetiva a todas as crianças PAEE, principalmente no que diz respeito aos segmentos da creche e da pré-escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência. Diário Oficial da União. 2015; Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 10 out. 2022.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 13/2009**. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: 2009.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jontiem /Tailândia, 1990b.

_____. Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar 2019**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 31 out 2022.

_____. Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder legislativo, Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da Educação, SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Conae 2014 (documento final): O PNE na articulação nacional da educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração**. Brasília: MEC, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC / SEESP, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília, DF. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em 31 out 2022.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2010.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente dá outras providências. Brasília – DF: 1990a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF. 1998. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfie1.pdf>. Acesso em: 31 out 2022.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**, V. 1 e 2. Brasília: MEC/SEC, 2006.

BOTTCHEER, L. Culture and the learning and cognitive development of children with severe disabilities – continuities and discontinuities with children without disabilities. *Mind, Culture and Activity*, 2012, 19(2), p. 89-106.

BRUNO; Marilda Moraes Garcia, NOZU; Washington Cesar Shoití. Política de Inclusão na Educação Infantil: Avanços, Limites e Desafios. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 686-701, abr., 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12199>. Acesso em 18 de fev. 2022.

BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. Educação Infantil e educação especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. In: **Revista Contrapontos** - eletrônica, v. 11, n. 3, 2011, p. 278–287.

CAMPOS, M. M. **Educar e cuidar**: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. In: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto: por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC, 1994, p. 32-42.

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

DAINÊZ, D. **Constituição humana, deficiência e educação**: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural. Projeto de qualificação, Doutorado em Educação, Unicamp, SP, 2012.

DAMBROS, Aline Roberta Tacon; HESSMANN, Dayane Buzzelli Sierra; FELLINI, Dineia Ghizzo. Fundamentos da teoria histórico-cultural e a inclusão escolar. In: MORI,

Nerli Nonato Ribeiro; CEREZUELA, Cristina (Org.) . **Inclusão e educação especial na educação básica**: um estudo nas cinco regiões brasileiras. Maringá: Eduem, 2021. p. 107-125.

DANIELS, H. The dangers of corruption in special needs education. **British Journal of Special Education**, 33(1), 2006, p. 4-9.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Apostila. Fortaleza: UEC, 2002.

GARCIA, Dorcely Isabel Bellanda. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para Educandos em Situação de Inclusão. **Periódico Horizontes**. USF. Itatiba, SP. 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18816_10526.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

LOTTA, Gabriela. **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019.

MARANHÃO, Damaris Gomes. O cuidado como elo entre saúde e educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, dez. 2000, p. 115-133.

MARQUES, H. de C. R.; BARROCO, S. M. S.; SILVA, T dos S. A. da. O Ensino da Língua Brasileira de Sinais na Educação Infantil para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na psicologia Histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 19, n. 4, p. 503-517. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-65382013000400003&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 31 out. 2022.

MCDERMOTT, R. Measuring the impact of communities. **Knowledge Management Review**, 5(2), 2002, p. 26-29.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

OLINI, Aline Bernardineli. **Políticas Intersectoriais e a construção da qualidade da Educação Infantil em Campinas (SP)**. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Campinas. 2020.

OLIVEIRA, I.M; PADILHA, A.M.L. Atendimento educacional especializado para crianças de zero a três anos. In: JESUS, D.M; BAPTISTA, C.R; CAIADO, K.R.M. (Org). **Prática pedagógica na educação especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. 1.ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013. p.197-218.

PINTO, Ana Katia Pereira; MOTTA-ROCHA, Flávia Encarnação. Relação Saúde - Escola: Desafios e Perspectivas. **Journal of Research in Special Educational Needs**. V. 16, N. s1, 2016, p. 945-949.

POLLITT, Christopher. **New Perspectives on Public Services**. Place and technology. Oxford: Oxford University Press, 2013.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. Apresentação. In: VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução]: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. p. 5-6.

RANGEL, Mary, Educação e saúde: uma relação humana, política e didática. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 59-64, jan./abr. 2009.

ROCHA, D. G., MARCELO, V. C.; PEREIRA, I. M. T. B. Escola promotora de saúde: Uma construção interdisciplinar e intersetorial. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, 12, 2002, p. 57-63.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A Pesquisa Bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, 2021, p.64-83. Disponível em: <https://www.fucamp.edu.br>. Acesso em: 06 de jun. de 2022.

SOUZA, Fernanda Cristina de. **Educação infantil, educação especial e planos nacionais de educação no Brasil pós 1990**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2018.

SOUZA, M. C. e PÉREZ, B. C. Políticas para crianças de 0 a 3 anos: concepções e disputas. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro: vol. 12, n. 24, maio /ago. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/4170/0> Acesso em: 04 out. 2022.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos; BARCA, Ana Paula de Araújo. O professor na perspectiva de Vigotski: uma concepção para orientar a formação de professores. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n. 1, mar. 2019, p. 71-84.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1997.