

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA –
MESTRADO PROFISSIONAL
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS E PROCESSOS FORMATIVOS
DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**INTEGRAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO
INFANTIL: ESTUDOS E PROPOSIÇÕES DE EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**

FRANCIELLE SIMÕES WOLF MACHADO

**MARINGÁ
2025**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA –
MESTRADO PROFISSIONAL
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS E PROCESSOS FORMATIVOS DE
EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**INTEGRAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
ESTUDOS E PROPOSIÇÕES DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação apresentada por Francielle Simões Wolf Machado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Mestrado Profissional – PROFEI, da Universidade Estadual de Maringá – UEM, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Linha de pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva

Orientadora: Prof.^a Dra. Marta Chaves

**MARINGÁ
2025**

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

M149i Machado, Francielle Simões Wolf
Integração entre família e instituição de Educação Infantil : estudos e proposições de
Educação Inclusiva / Francielle Simões Wolf Machado. – Maringá, PR, 2025.
120 f. : tabs.

Acompanha produto educacional: Roteiro didático para reuniões e atividades com as
familias : elementos direcionadores. 47 f.
Orientadora: Profa. Dra. Marta Chaves.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências
Humanas, Letras e Artes, Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), 2025.

1. Teoria histórico-cultural. 2. Educação infantil. 3. Educação Inclusiva. 4. Formação
continuada. 5. Integração familiar. I. Chaves, Marta, orient. II. Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Mestrado Profissional em
Educação Inclusiva (PROFEI). III. Título.

CDD 23.ed. 370.71

Rosana de Souza Costa de Oliveira - 9/1366

FRANCIELLE SIMÕES WOLF MACHADO

**INTEGRAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
ESTUDOS E PROPOSIÇÕES DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Marta Chaves (Orientadora) – UEM

Prof. Dr. Gilmar Alves Montagnoli – UEM

Prof.^a Dra. Marta Regina Furlan – UEL – Londrina

Prof.^a Dra. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar – UEM

Prof.^a Dra. Dorcely Isabel Bellanda García – UNESPAR
– Paranavaí

Dedico este trabalho a Deus; ao meu amado esposo, Eduardo Wolf, meu porto seguro; e à minha família, exemplo de fé e amor.

AGRADECIMENTOS

No decurso dessa trajetória acadêmica, com momentos de muito estudo, esforço, empenho e dedicação, algumas pessoas foram essenciais para a concretização dessa significativa etapa. Expresso minha sincera gratidão:

A **Deus**, por sua infinita bondade e misericórdia. Com todo o seu amor, ampara-me, concedendo-me forças e esperança para a realização dos meus sonhos.

Ao meu esposo, **Eduardo Wolf**, por tornar os meus dias mais felizes, pela nossa união, exemplo de amizade, companheirismo, fé e amor. Pelo carinho, incentivo e motivação, por ser o meu alicerce, participando com zelo e amor dos momentos de minha vida.

Aos meus pais, **Paulo Nogueira Machado e Rosangela Vieira Simões Machado**, exemplos de fé e doação, obrigada por todo o amor e ensinamento. Por ensinarem-me o caminho da fé e a seguir os meus sonhos de forma honesta e honrosa.

Aos meus irmãos e às suas famílias, **Fabiana Simões Machado e Sávio Simões Machado**, à minha querida cunhada, **Jacksandra dos Santos**, meus companheiros de vida, meu refúgio em dias de cansaço, agradeço o incentivo, carinho e atenção.

Aos meus sogros, **João Marcos Wolf e Cleonice Caldeira Rodrigues Wolf**, às minhas queridas cunhadas e às suas famílias: **Eliane Wolf, Adriana Wolf e Vanessa Wolf**, pelo apoio e palavras de conforto.

À minha querida orientadora, **Prof.^ª Dra. Marta Chaves**, pelo acolhimento e zelo com que me orienta. Por nossas ricas vivências, momentos de afeto, estudos, diálogos e aprendizagens, essenciais para meu desenvolvimento pessoal e profissional, proporcionando-me direcionamento e autonomia pedagógica em minhas práticas de ensino. Expresso minha profunda gratidão pelo exemplo de conduta, disciplina e organização, por sua sensibilidade e competência, que nos encanta e nos motiva a acreditar em uma educação humanizadora de excelência para todos.

Ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (**GEEII-UEM**), que traz como características essenciais a organização, a postura e o afeto. A conduta e o esmero com a organização dos ambientes e escrita retratam o profissionalismo dos membros do grupo. As vivências repletas de zelo e amparo entre os integrantes, que conduzem, com gentileza e harmonia, ricos momentos de estudos, proporcionaram aprendizagens significativas para minha formação profissional e pessoal. Gratidão às coordenadoras **Ma. Denise Miyabe e Dra. Vanessa Freitag** pelo afetivo acolhimento e direcionamento em nossos momentos de estudos no GEEII.

Aos docentes e colegas da turma III do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI/UEM), em especial aos coordenadores **Prof.^a Dra. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar, Prof. Dr. Gilmar Alves Montagnoli** e à ex-coordenadora **Prof.^a Dra. Aparecida Meire Calegari-Falco**, pela condução admirável, sensibilidade e dedicação em cada etapa deste curso de mestrado.

Às colegas do PROFEI, **Lilian Cristina Cantarelli Mataroli** (turma II), **Fabiana Francisca de Souza Acosta** (turma III), **Aline Schmidt Zelinski** (turma IV) e **Adélia Cristina Schedolsky Orloski** (turma IV), pela amizade, pelas palavras de motivação e fé, pelo companheirismo no percurso do mestrado e no GEEII-UEM.

À **Universidade Estadual de Maringá (UEM)** e à **Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**, por tornar possível a realização dessa conquista, ofertando um curso de mestrado que atende às especificidades do professor em efetivo exercício em sala de aula.

À **banca examinadora** deste trabalho, **Prof.^a Dra. Marta Regina Furlan de Oliveira**, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), **Prof.^a Dra. Dorcely Isabel Bellanda Garcia**, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), **Prof. Dr. Gilmar Alves Montagnoli** e **Prof.^a Dra. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar**, da UEM, obrigada por aceitarem o convite, pelo tempo dedicado a este estudo. Suas observações perspicazes e precisas foram fundamentais para a melhoria substancial desta dissertação. Com seus conhecimentos especializados, indicaram possibilidades e direcionamentos que elevaram significativamente a qualidade e o rigor científico desta pesquisa.

À **Secretaria de Educação** do município de Japorã/MS, à equipe do Centro de Educação Infantil **Odina Gonçalves Franzoni** e à equipe da **Escola Estadual Japorã**, instituições em que atuo como professora de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, agradeço por cooperarem com minha formação profissional, pela compreensão e incentivo.

E, por fim, às **crianças**, que nos inspiram a aprimorar nossos conhecimentos, agradeço por nos proporcionarem a oportunidade de ensiná-las e, principalmente, de aprender.

O presente trabalho foi realizado com apoio da CAPES – código de financiamento 001.

Obrigada a todos!

Se for falar

Se for falar de cabelo
Tem de toda cor e tamanho
Tem grosso, fininho e de cachinhos
Apenas é preciso lembrar: tem criança
Sem cabelinho com remedinho a tomar

Se for falar de olhar
Tem de todo jeito e cor
O olhar do Alexandre é preto
O olhar do Arthur é cor de mel
E de Ana é cor do céu
Céu bem clarinho, sem chuva
Qual é a cor do seu?

Se for falar de família
Tem de todo jeito e tamanho
Tem mais carinho para um e menos para
outro
Apenas é preciso lembrar: assim não pode
ficar

Se for falar de família
Tem de todo jeito e tamanho
Tem com irmão, sem primo e com tio
Tem quem mora lá e outro que mora cá
Apenas é preciso lembrar: que em toda
família
O mais importante é o verbo amar

Se for falar de casa
Tem de todo tamanho, forma e jeito
Isto sim tem que saber
Nessa forma de ser da vida
O importante é toda criança ter

(Chaves, 2021, p. 29)

MACHADO, Francielle Simões Wolf. **Integração entre família e instituição de Educação Infantil:** estudos e proposições de educação inclusiva. Orientadora: Marta Chaves. 2025. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2025.

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de estudo a integração entre família e instituição de Educação Infantil como condição para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento em uma perspectiva inclusiva. A presente investigação é vinculada aos estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII/UEM). Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, com caráter bibliográfico, tendo como base a Teoria Histórico-Cultural. A pesquisa considera como hipótese que, se houver práticas de integração efetiva entre a família e a instituição de ensino, a referida integração contribuirá para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, bem como para o sentimento de pertencimento em relação à instituição escolar e, portanto, para o conhecimento. Foi eleita como questão principal: qual a importância e a contribuição da relação entre família e instituição educativa para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança em uma perspectiva de educação inclusiva? Essa indagação conduz ao objetivo geral: investigar a contribuição da participação dos familiares no processo de Educação Infantil em uma perspectiva de educação inclusiva, a fim de apresentar estratégias e ações para integração entre família e instituição de Educação Infantil. As seções estão organizadas para atender aos objetivos específicos. Na introdução, primeira seção, discorre-se sobre os motivos que levaram à realização da pesquisa, sua relevância, a identificação do problema e a descrição da abordagem metodológica adotada. Na segunda seção, investigam-se as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a formação humana e identificam-se os argumentos basilares da obra *Imaginação e criação na infância*, de Vigotski (2018a), relacionados à defesa da necessidade de uma efetiva relação entre família e instituição educativa. Na terceira seção, os marcos históricos e normativos da educação inclusiva são analisados, com vistas a contextualizar como se estabelece a integração entre família e instituição nessa conjuntura. Na quarta seção, expõe-se a importância da formação continuada de professores e gestores educacionais para a efetivação de proposições para integração entre família e instituição de Educação Infantil. Na quinta seção, é apresentado o recurso educacional *Roteiro didático para reuniões e atividades com as famílias: elementos direcionadores*. Na sexta seção, são dispostas as considerações finais; a partir dos resultados deste estudo, destaca-se a existência de significativas proposições e desafios da integração familiar na instituição de Educação Infantil, sendo função da instituição escolar realizar estudos e formações continuadas para os profissionais e familiares, mobilizando-os em defesa de intervenções pedagógicas humanizadoras de ensino e inclusão das famílias, com a finalidade de estabelecer o sentimento de pertencimento à instituição.

Palavras-chave: Família; Educação Infantil; Educação inclusiva; Formação continuada; Desenvolvimento humano.

MACHADO, Francielle Simões Wolf. **Integration between family and early childhood Education Institution:** studies and propositions for inclusive education. Supervisor: Marta Chaves. 2025. 120 f. Dissertation (Master in Inclusive Education) – State University of Maringá, Maringá, 2025.

ABSTRACT

This dissertation's object of study is the integration between family and Early Childhood Education institution as a condition to promote learning and development from an inclusive perspective. This investigation is linked to studies carried out by the Research and Studies Group on Inclusive Early Childhood Education (GEEII/UEM). This is a qualitative investigation, with a bibliographical nature, based on Historical-Cultural Theory. The research considers the hypothesis that if there are effective integration practices between the family and the institution, this integration will contribute to the learning and development of children, as well as a feeling of belonging in relation to the school institution, and, therefore, in relation to knowledge. The main question was chosen: what is the importance and contribution of the relationship between family and educational institution for the child's learning and development from an inclusive education perspective? This inquiry leads to the general objective, to investigate the contribution of family participation in the Early Childhood Education process from an inclusive education perspective, in order to present strategies and actions for integration between family and Early Childhood Education institution. Sections are organized to meet specific objectives. The introduction, first section, discusses the reasons that led to the research, its relevance, the identification of the problem and the description of the methodological approach adopted. In the second section, we investigated the contributions of Historical-Cultural Theory to human formation, the basic arguments of the work *Imagination and creativity in childhood*, by Vigotski (2018a), were identified and related to the defense of the need for an effective relationship between family and educational institution. In the third section, the historical and normative milestones of inclusive education are analyzed, with a view to contextualizing how integration between family and institution is established in this situation. In the fourth section, the importance of continued training of teachers and educational managers to implement proposals for family integration and Early Childhood Education institutions is discussed. In the fifth section, we present the educational resource, the didactic guide *Proposals for family integration and inclusive Early Childhood Education institutions*. In the sixth section, the final considerations are presented, based on the results of this study, highlighting the existence of significant propositions and challenges of family integration in the Early Childhood Education institution, with the role of the educational institution being to carry out studies and continued training for professionals and families, mobilizing them in defense of humanizing pedagogical interventions in teaching and inclusion of families, with the purpose of establishing a feeling of belonging to the institution.

Keywords: Family; Early Childhood Education; Inclusive education; Continuing training; Development human.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Primeiras instituições e marcos legais implantados antes da Constituição Federal de 1988	50
Quadro 2 – Documentos normativos que possibilitaram avanços na educação inclusiva no período de 2003 a 2008.....	55

LISTA DE SIGLAS

- ABA – Análise do Comportamento Aplicada
- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CCH – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
- CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
- DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- DTP – Departamento de Teoria e Prática da Educação
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- GEEII – Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva
- IBC – Instituto Benjamin Constant
- IMA – Instituto Maringaense de Autismo
- INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- NAAH/S – Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
- PROFEI – Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional
- SRM – Sala de Recursos Multifuncionais
- TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
- TDICs – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
- TEA – Transtorno do Espectro Autista
- UEM – Universidade Estadual de Maringá
- UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UNIPAR – Universidade Paranaense

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A FORMAÇÃO HUMANA.....	26
2.1. Vida e obra de Vigotski	27
2.2. Formação humana na Teoria Histórico-Cultural	29
2.3. Imaginação e criação na infância: contribuições para o desenvolvimento infantil e para a relação entre família e instituição de ensino.....	32
2.4 Organização do tempo e do espaço: possibilidades para a integração familiar no ambiente escolar.....	39
3. FAMÍLIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS	47
3.1. Educação inclusiva: um pouco de história.....	47
3.2. Integração das famílias atípicas na instituição de Educação Infantil	59
3.3. Relação entre família e instituição de Educação Infantil	63
3.4. Instituições familiares e educativas: estudos e reflexões sobre os documentos orientadores	73
4. FORMAÇÃO CONTINUADA: PROPOSIÇÕES PARA INTEGRAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	79
4.1. Importância da formação continuada na integração entre família e instituição de Educação Infantil.....	81
4.2. Criança e família e o sentimento de pertencimento à instituição: possibilidades de integração entre família e instituição de Educação Infantil	89
5. RECURSO EDUCACIONAL.....	98
5.1. Delineamento do recurso educacional	100
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS	108

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa objetiva investigar a contribuição da participação dos familiares no processo de Educação Infantil em uma perspectiva de educação inclusiva, a fim de apresentar estratégias e ações para integração entre família e instituição educativa. Nossa abordagem se baseia em documentos orientadores da educação, legislação vigente e contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Ao estudar a temática apresentada, fundamentamos a hipótese de que, se houver práticas de integração efetiva entre a família e a instituição de ensino, a referida integração contribuirá para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, bem como para o sentimento de pertencimento em relação à instituição escolar.

A motivação para realizar esta pesquisa decorreu de nossa trajetória de estudos e atividade profissional. Durante a graduação em Pedagogia na Universidade Paranaense (UNIPAR), de 2013 a 2016, foi analisada e discutida a relevância dessa temática nas aulas de estágio supervisionado. Ao iniciar o percurso profissional na Educação Infantil em 2017, na Rede Municipal de Educação de Japorã/MS, observou-se a necessidade de investigar intervenções pedagógicas que promovessem a integração entre família e instituição educativa ao serem averiguados avanços significativos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças cujos familiares participavam de forma efetiva no ambiente escolar.

De 2018 a 2021, no curso de bacharelado em Administração Pública na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), foi realizada uma pesquisa sobre a importância das instituições familiar e escolar para o desenvolvimento da criança, intitulada *Interação família e escola como motivação no processo de ensino-aprendizagem* (Machado, 2021), que evidenciou que a inclusão dos familiares no ambiente escolar é fundamental para o desenvolvimento da criança.

A partir de então, estabeleceu-se a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre a relevância da relação dessas duas instituições para o desenvolvimento infantil e a efetivação de um ambiente educacional inclusivo. Esse contexto nos possibilitou observar e compreender o objeto de estudo desta dissertação: a integração familiar nas instituições escolares.

Na prática docente, foi analisada a necessidade de incorporar, nas instituições escolares, intervenções pedagógicas que envolvessem ativamente os familiares no processo educativo em uma perspectiva pedagógica, superando os encontros burocráticos. Uma relação assertiva entre essas duas instâncias contribuiria significativamente para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança e para a efetivação de uma educação inclusiva, que considera as particularidades de cada criança e seus respectivos contextos familiares, estabelecendo diálogos constantes com seus familiares para superação de barreiras educacionais.

A escolha pelo Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI)¹, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), em 2023, supriu os interesses de estudos, expandindo significativamente os conhecimentos e contribuindo para o crescimento profissional e pessoal. Com o ingresso no PROFEI, houve a oportunidade de fazer parte do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII)².

Através da participação no grupo, estamos vivenciando um processo de constante aprendizado e aprimoramento profissional. As orientações nos proporcionaram um olhar mais crítico e aprofundado sobre a Educação Infantil, impulsionando-nos a realizar práticas cada vez mais inovadoras e inclusivas, intervenções pedagógicas que priorizam experiências que estimulem a

¹ O Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) é um programa de pós-graduação *stricto sensu* em educação inclusiva, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (MEC). Tem como objetivo oferecer formação continuada para professores em efetivo exercício na rede pública de ensino da Educação Básica para que aprimorem seu repertório de conhecimentos e saberes, podendo promover o desenvolvimento em contextos educacionais e garantindo uma educação inclusiva, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade da educação no país. O PROFEI foi aprovado na Universidade Estadual de Maringá (UEM) por meio da Resolução nº 001/2020-COU e está vinculado ao Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH).

² O GEEII é liderado pela Dra. Marta Chaves e foi constituído como desdobramento do Projeto de Ensino *Natureza e sociedade: conteúdo apresentado às crianças através da Literatura Infantil*, com duração entre 2003 e 2004, realizado junto ao Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Em 2024, a Dra. Vanessa Freitag assumiu a coordenação do grupo, formado por discentes e docentes da UEM e pesquisadores de outras instituições de ensino superior dos seguintes estados: Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Rondônia e Mato Grosso do Sul. Os objetivos do GEEII concentram-se em estudos afetos à formação dos profissionais que atuam com crianças pequenas e em investigações sobre as práticas pedagógicas realizadas nas instituições de Educação Infantil. Os pressupostos do marxismo e da Teoria Histórico-Cultural norteiam e amparam as pesquisas, ações e intervenções pedagógicas dos integrantes, a fim de instrumentalizar professores e gestores educacionais para a organização de um ensino por excelência, que se caracteriza por ter como prioridade as máximas elaborações humanas (Chaves, 2011a; Chaves *et al.*, 2015).

musicalidade, a Arte, a Literatura e a familiaridade com as tecnologias. Nossas vivências atreladas aos estudos do PROFEI têm cooperado significativamente com o tema de nossa pesquisa, que destaca a importância de garantir o direito à educação para todas as crianças desde o início da vida e de envolver as famílias nesse processo.

No referido grupo, como ressalta Pastre (2018), os integrantes estão engajados em um processo contínuo de formação, que inclui pesquisas, cursos, eventos e atividades culturais diversificadas. Essa formação abrange desde a participação em projetos com Secretarias Municipais de Educação até a realização de estudos interdisciplinares com o Departamento de Psicologia da UEM. A produção de materiais didáticos e a participação em eventos servem como complemento, contribuindo para a elaboração de intervenções pedagógicas mais humanizadas.

As nossas vivências no GEEII – momentos de estudos, diálogos e aprendizagem – nos propiciam significativas reflexões sobre uma educação humanizadora, que evidencia que as máximas elaborações humanas devem se fazer presentes no ambiente escolar, seja ao proporcionar às crianças intervenções pedagógicas ricas com o que temos de mais “encantante”³ e avançado em diferentes áreas do conhecimento, seja na instrumentalização de professores e gestores educacionais, seja no acolhimento das famílias.

Chaves (2011b, p. 98) evidencia, em seus escritos, a perspectiva humanizadora:

Consideramos que práticas pedagógicas humanizadoras poderiam ser caracterizadas como aquelas em que os encaminhamentos teórico-metodológicos expressam a ideia de capacidade plena das crianças no processo de ensino-aprendizagem. Assim, se firmaria a ideia de potencial para aprender e nesse processo não haveria dependência de condicionantes biológicos, por exemplo. Outro aspecto que marca uma educação humanizadora é a organização do tempo e do espaço. Com isto, queremos pontuar que todas as ações das crianças seriam organizadas levando em consideração

³ A partir dessa premissa, as práticas educativas devem priorizar a musicalização, os procedimentos didáticos com telas, o ensinar a encantar-se por personagens de histórias, pelo ritmo e movimento de poesias e canções. Consideramos que, com estratégias e recursos adequados, seja possível levar as crianças a estágios cada vez mais avançados de aprendizagem e desenvolvimento, como propõem os escritos do referencial teórico mencionado (Chaves et al., 2014).

as máximas elaborações humanas, independentemente de sua idade, em se tratando de centros de Educação Infantil ou de escolas de Ensino Fundamental.

Defendemos que práticas pedagógicas humanizadoras são aquelas que valorizam a capacidade de aprender de todas as crianças, sem limitações. Acreditamos que o potencial de aprendizagem não está somente condicionado a fatores biológicos, mas sim a oportunidades e estímulos adequados. A organização do tempo e do espaço no ambiente escolar deve ser considerada de modo a valorizar as contribuições de todas as crianças, incentivando a autonomia e a criatividade desde a primeira infância, com a finalidade de promover o desenvolvimento infantil em suas máximas potencialidades.

Essas reflexões reafirmam a relevância desta pesquisa, que analisa as participações dos familiares no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança na Educação Infantil, a fim de instrumentalizar as intervenções pedagógicas sobre as possibilidades e estratégias de integração entre essas duas instituições para efetivação de uma educação inclusiva, que se apresenta como importante pauta a ser discutida no contexto educativo, trazendo em suas defesas a efetivação de uma sociedade mais democrática, combatendo as barreiras e garantindo o acesso, a permanência e a aprendizagem, independentemente de características individuais, habilidades, necessidades especiais ou origem socioeconômica da criança.

Considera-se um tema relevante e desafiador, objeto de pesquisas e reflexões por pesquisadores e profissionais da educação, objetivando atender às especificidades do ensino inclusivo na oferta de infraestrutura adequada nas instituições, recursos pedagógicos e profissionais capacitados para atender à diversidade no contexto educativo. As nossas experiências e estudos no GEEII aprimoraram nossas práticas de ensino, proporcionando-nos fundamentação teórico-metodológica para atuarmos atendendo à diversidade do ambiente escolar.

Em nossos estudos no GEEII, compreendemos que a linguagem é um elemento fundamental para o aprimoramento intelectual e pessoal do professor. Seja em estudos aprofundados, momentos de criação artística ou até mesmo em eventos mais informais, ponderamos nossa comunicação. A organização do ambiente, a escolha das vestimentas e a valorização de recursos como a Arte e a

Literatura são elementos que demonstram nosso compromisso com a linguagem e contribuem para a elaboração de uma identidade profissional mais sólida e refinada.

Nessa perspectiva, o GEEII nos oportunizou vivências primordiais para instrumentalização pessoal e profissional, fortalecendo nosso interesse em conhecer e aprofundar os estudos acerca das possibilidades e metodologias que favoreçam o aprendizado das crianças, tornando acessível a elas o que a humanidade produziu de mais belo. O grupo também possibilitou o crescimento de nosso repertório e conhecimento sobre estratégias de intervenções ricas, repletas de zelo e sensibilidade e voltadas para a organização do acolhimento dos familiares no ambiente escolar.

Os acolhimentos sensíveis são características do GEEII. Os encontros são cuidadosamente preparados com uma estética acolhedora, plena de zelo e afeto, proporcionando um espaço para diálogos afetuosos e reflexões sobre uma educação humanizadora. A organização do espaço é primorosa, com mesas fartamente preparadas para um café coletivo e uma decoração delicada, com flores naturais e detalhes que demonstram o carinho dedicado a cada participante. A prática de presentear novos membros com cadernos personalizados e poemas demonstra nosso compromisso com vivenciar nossas defesas por uma educação que valoriza a afetividade e a excelência. Essas vivências foram fundamentais para consolidar nossas defesas de uma educação humanizadora, baseada em fundamentos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural, que contribui para estudos concentrados no desenvolvimento infantil dos primeiros meses aos 5 anos, visando instrumentalizar professores para promover o desenvolvimento integral das crianças.

Em outubro de 2023, participamos do I Seminário Nacional de Educação Inclusiva PROFEI, na articulação com a Educação Básica, e apresentamos o trabalho intitulado *Formação continuada do professor de Educação Infantil no contexto da cultura digital e educação inclusiva*, que resultou no lançamento do livro *Educação inclusiva: desafios e caminhos para a valorização da diferença*. Nessa mesma ótica, participamos do evento XX Semana da Educação, III Congresso Internacional de Educação, IV Encontro de Egressos e 30 Anos do Programa de Pós-Graduação em Educação – Formação e Trabalho Docente: a educação no

próximo decênio, que ocorreu no período de 23 a 27 de setembro de 2024. Apresentamos o trabalho intitulado *A cultura digital como proposição para a integração entre família e escola*. A participação nesses eventos foi uma oportunidade riquíssima para a consolidação desta pesquisa.

Outra importante atividade ocorreu em abril de 2024. As mestrandas do PROFEI/GEEII-UEM, acompanhadas pela orientadora, Prof.^a Dra. Marta Chaves, realizaram uma visita técnica ao Instituto Maringaense de Autismo (IMA)⁴, onde foram recebidas por Michele Capdeboscq, fundadora e coordenadora. Nessa oportuna visita técnica, discutimos as atividades realizadas e a importância do preparo dos professores para atender às necessidades específicas das crianças com transtornos do desenvolvimento, oferecendo um atendimento individualizado e acolhedor tanto para os educandos quanto para suas famílias. Essa vivência foi fundamental para possibilitar nossa compreensão sobre o tema e nos aprofundarmos nos projetos desenvolvidos pelo instituto.

O GEEII proporcionou-nos momentos fundamentais para nossa formação enquanto profissionais que atuam com crianças desde os primeiros meses de vida⁵, com a educação inclusiva e com a formação continuada de gestores educacionais e professores. Oportunizou-nos, também, estudos significativos sobre a Teoria Histórico-Cultural, um referencial metodológico desenvolvido no contexto histórico, econômico e político da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), a partir da década de 1920.

Para o progresso da investigação, consideramos o referencial metodológico Materialismo Histórico-Dialético, desenvolvido nas elaborações de Karl Marx (1818-

⁴ O Instituto Maringaense de Autismo (IMA) foi fundado e é coordenado por Michele Capdeboscq. Localiza-se na Avenida Paranavaí, 874 – Zona 06, Maringá/PR. O instituto capacita profissionais e orienta pais de crianças autistas. O maior foco é a prática esportiva e de habilidades sociais. O método de tratamento utilizado é a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), uma área de conhecimento que desenvolve pesquisas e aplicações a partir da análise do comportamento. Trata-se de uma clínica particular, mas sem fins lucrativos, e tem parte dos atendimentos voltados para a rede pública (Instituto [...], 2024).

⁵ Nos estudos do GEEII, não utilizamos a expressão “0 a 6 anos”, comum em textos acadêmicos, ainda que seja reafirmada em textos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) e em documentos orientadores do Ministério da Educação, por exemplo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998). Em relação à expressão “primeiros meses”, justificamos, em consonância com Chaves (2017, p. 1), que “nenhuma criança tem zero ano de idade”. Ou a criança está em vida intrauterina ou tem dias, meses ou anos de nascimento, defesa que tem sido reafirmada em experiências de capacitação e diversos textos (Chaves, 2017).

1883) e Friedrich Engels (1820-1895), que fundamenta as concepções dos estudiosos desse percurso: Lev Semionovitch Vigotski⁶ (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977), Anton Semionovitch Makarenko (1888-1939) e Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979). Na contemporaneidade, os estudos das obras desses autores são conduzidos nas produções de pesquisadores como Chaves (2011c, 2017, 2020), Chaves *et al.* (2014, 2015), Makarenko (1976, 1981a, 1981b), Makarenko (2010 *apud* Filonov, 2010), Chaves e Franco (2016), Barroco (2007a, 2007b), Duarte (1999, 2012), Facci (2004), Prestes (2012), Tuleski (2002), Martinucci e Chaves (2022), Pastre (2018), Pletsch e Oliveira (2014), Prestes (2016), Mukhina (1996) e Lima (2005). Os estudos desses autores instrumentalizam professores e gestores educacionais para efetivar a organização de um ensino por excelência, caracterizado por ter como prioridade as máximas elaborações humanas expressas em práticas pedagógicas humanizadoras (Chaves, 2012).

A partir dessa premissa, destacam-se os escritos de Vigotski (2018b), que fundamentam os princípios do GEEII. Para o autor, o meio “é a fonte de todas as características especificamente humanas” (Vigotski, 2018b, p. 88). Nesse sentido, é preciso envolver os familiares no ambiente escolar, tornando-os parte e desenvolvendo-lhes o sentimento de pertencimento quanto à instituição educativa, para que passem a ser mais ativos no processo de ensino-aprendizagem da criança. Assim sendo, necessitamos analisar a potencialidade da possibilidade de intervenções pedagógicas na integração entre a família e a instituição de Educação Infantil.

A instituição familiar é essencial para o desenvolvimento da criança. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil corrobora a importância da família como o primeiro espaço de aprendizagem e cuidado da criança, enfatizando sua atribuição na garantia dos direitos infantis e evidenciando a relação entre as instituições familiar e escolar:

⁶ Utilizamos a grafia Lev Semionovitch Vigotski ao longo de todo o texto, mantendo as formas de transliteração empregadas pelos tradutores de nossas fontes. Esse mesmo procedimento é realizado com os demais nomes russos, o que justifica as diferentes grafias para o nome de uma mesma pessoa. As divergências se devem à necessidade de transliteração do alfabeto cirílico para o alfabeto latino. As pesquisas de Prestes (2012) apresentam reflexões sobre a tradução do russo para o português.

As crianças têm direito de ser criadas e educadas no seio de suas famílias. O Estatuto da Criança e do Adolescente reafirma, em seus termos, que a família é a primeira instituição social responsável pela efetivação dos direitos básicos das crianças. Cabe, portanto, às instituições estabelecerem um diálogo aberto com as famílias, considerando-as como parceiras e interlocutoras no processo educativo infantil (Brasil, 1998, p. 76).

Nesse sentido, é primordial que a família assuma sua função na efetivação dos direitos da criança, enquanto cabe às instituições escolares elaborar uma integração com os familiares, reconhecendo-os como sujeitos importantes na elaboração do conhecimento infantil. Segundo Baltazar, Moretti e Balthazar (2006, p. 45), “não há melhor escola de formação cultural, social e psicológica que o próprio lar”. Essa instituição desempenha atribuições insubstituíveis na formação integral da criança, oferecendo-lhe os primeiros conhecimentos e valores.

Ainda para Baltazar, Moretti e Balthazar (2006), a família é o primeiro núcleo social, no qual o indivíduo entra em contato com diferentes culturas, valores e crenças. A instituição escolar, como um segundo ambiente de socialização, contribui para a formação da personalidade da criança, complementando e possibilitando os aprendizados adquiridos em casa.

Nessa lógica, após a família, a instituição escolar constitui-se como um ambiente fundamental para o desenvolvimento integral da criança, sendo sua segunda referência e proporcionando um espaço de socialização e aprendizado que vai além das relações familiares. É um espaço de elaboração do conhecimento e de formação da personalidade, onde a criança tem a oportunidade de vivenciar experiências que contribuem para seu desenvolvimento em todas as dimensões: cognitiva, afetiva, social e cultural.

Perante o exposto, faz-se necessário que as instituições escolares propiciem um ambiente acolhedor tanto para as crianças quanto para suas famílias. Isso se daria por meio da promoção de momentos de escuta e socialização de experiências, com o intuito de elaborar um processo educativo mais significativo, com capacidade de observar e aprender com os familiares, viabilizando um diálogo aberto e respeitoso, que considere as particularidades de cada família, envolvendo-os no processo educativo em uma perspectiva pedagógica.

Ainda que a inclusão dos familiares se constitua de forma significativa como fator para o êxito escolar das crianças, observa-se uma tendência de menor

envolvimento familiar nas atividades e experiências ocorridas no ambiente da escola. A fragilidade da integração entre família e instituição educativa acarreta a pouca participação dos familiares no processo de ensino-aprendizagem das crianças. Com isso, julgamos necessário estabelecer diálogos e relações efetivas, contribuindo com os objetivos educacionais em uma perspectiva inclusiva. Assim sendo, justifica-se a necessidade de realizar esta pesquisa com o tema “integração entre família e instituição de Educação Infantil: estudos e proposições de educação inclusiva”.

Nossa hipótese é de que a implementação de práticas humanizadoras que promovam a relação entre família e instituição de Educação Infantil pode contribuir significativamente para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e para o fortalecimento do sentimento de pertencimento à comunidade escolar.

Analisamos como se apresenta a relação entre família e instituição escolar em documentos norteadores e leis. Estudamos a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 1999a), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008a), o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990).

Os estudos desses documentos norteadores e leis, associados às vivências no GEEII, levaram-nos a analisar as possíveis intervenções pedagógicas para efetivação da integração entre família e instituição escolar e, em especial, a relevância dessas duas instâncias na Educação Infantil, considerada ponto de partida para a formação humana. Com base nisso, levantamos o seguinte questionamento: qual a importância e as contribuições da relação entre família e instituição educativa para a inclusão na educação e o desenvolvimento e as aprendizagens da criança?

Na tentativa de responder a essas indagações, elaboramos esta dissertação, cujo objetivo geral é investigar a contribuição da participação dos familiares no processo de Educação Infantil, em uma perspectiva de educação inclusiva, a fim

de apresentar estratégias e ações para integração entre família e instituição educativa. Para alcançá-lo, elegemos como objetivos específicos:

- Investigar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a formação humana e identificar argumentos basilares da obra *Imaginação e criação na infância*, de Vigotski (2018a), relacionando-os à nossa defesa da necessidade de uma efetiva integração entre família e instituição educativa.
- Estudar os marcos históricos e normativos da educação inclusiva, com vistas a contextualizar como se apresenta a relação entre família e instituição de Educação Infantil nesse contexto e se há, em documentos orientadores, proposições para a participação de ambas.
- Apresentar a importância da formação continuada para efetivação de estratégias e ações para integração entre família e instituição de Educação Infantil.

Em termos metodológicos, priorizamos, nesta dissertação, uma investigação bibliográfica documental, de caráter qualitativo, que Gil (2002) destaca como prática significativa para o processo da pesquisa científica. O autor afirma que a pesquisa bibliográfica é aquela que se ampara em materiais anteriormente elaborados: “a pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra forma de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos” (Gil, 2002, p. 44). Dessa forma, fundamentamos esta pesquisa principalmente por meio de livros, teses, dissertações e artigos científicos, em especial as elaborações realizadas pelo GEEII e obras que fundamentam seus princípios.

Diante dos procedimentos de investigação, consideramos, enquanto base de dados, o Catálogo de Teses e Dissertações, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Elegemos esses bancos de dados por considerarmos que ofertam informações confiáveis e atualizadas, com acesso a várias instituições de ensino superior do país. Limitamos o nosso levantamento ao período entre 2019 e 2024, verificando as produções acadêmicas sobre “Família e

Instituição”, “Formação Continuada”, “Teoria Histórico-Cultural”, “Educação Inclusiva”, “Educação Infantil” e “Desenvolvimento Infantil”.

Considerando a quantidade de informações disponíveis, foi fundamental realizar uma seleção criteriosa dos trabalhos, a fim de garantir a qualidade e a relevância da pesquisa. Para isso, consideramos os critérios de palavras-chave, tema e faixa etária, e realizamos uma análise aprofundada dos textos selecionados. Os títulos escolhidos foram aqueles que, além de se adequarem aos objetivos da pesquisa, apresentavam uma forte fundamentação teórica nos princípios marxistas e na Teoria Histórico-Cultural.

Em face do exposto, organizamos esta dissertação em seis seções. A primeira seção diz respeito à introdução da dissertação, em que apresentamos brevemente a trajetória acadêmica, profissional e atuação como integrante do GEEII, assim como aspectos e questionamentos que contribuíram para o progresso da temática.

Na segunda seção, intitulada “Teoria Histórico-Cultural e a formação humana”, investigamos as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a formação humana e identificamos argumentos basilares da obra *Imaginação e criação na infância*, de Vigotski (2018a), e os relacionamos à nossa defesa da necessidade de uma efetiva integração entre família e instituição educativa. Aprofundamos nossos estudos sobre a Teoria Histórico-Cultural e Vigotski, apresentamos o perfil do autor e analisamos como sua obra *Imaginação e criação na infância* fundamenta a formação humana. Nessa perspectiva, estudamos a importância da organização do tempo e do espaço como possibilidade para a integração familiar no ambiente escolar.

Na terceira seção, “Família, Educação Infantil e educação inclusiva: aspectos históricos e legais”, estudamos os marcos históricos e normativos da educação inclusiva, com vistas a contextualizar como se apresenta a relação entre família e instituição de Educação Infantil nesse contexto e se há, em documentos orientadores, proposições para a participação de ambas. Discorremos brevemente sobre as configurações familiares e a influência do contexto social no desenvolvimento da criança.

Na quarta seção, “Formação continuada: proposições para integração entre família e instituição de Educação Infantil”, apresentamos a relevância da formação

continuada para efetivação de estratégias e ações para integração entre família e instituição de Educação Infantil. Destacamos a relevância da formação continuada dos professores e gestores educacionais na organização de um ensino sensível e humanizador, que promova a inclusão dos familiares no ambiente de ensino.

Na quinta seção, “Recurso educacional”, proveniente dos resultados desta pesquisa, destacamos as contribuições da integração entre família e instituição de Educação Infantil para a efetivação da educação inclusiva. Trata-se de um roteiro didático para reuniões com os familiares, que visa possibilitar aos professores e gestores educacionais intervenções pedagógicas concretas e teóricas para inclusão familiar no ambiente educacional, sensibilizando esses profissionais sobre a importância de estabelecer um sentimento de pertencimento entre a família e a instituição de Educação Infantil.

Por fim, na sexta seção, apresentamos nossas considerações finais sobre este estudo. Versamos, com o intuito de tecer reflexões, sobre intervenções pedagógicas eficazes na integração entre família e instituição de Educação Infantil. Esperamos cooperar com os professores e gestores educacionais e fornecer uma reflexão afeta ao processo de inclusão dos familiares no ambiente escolar.

2. TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A FORMAÇÃO HUMANA

Nesta seção, aprofundaremos nossos estudos sobre a teoria de Vigotski e suas contribuições para a educação, apresentaremos o perfil do autor e analisaremos como sua obra *Imaginação e criação na infância* fundamenta a formação humana. Nessa perspectiva, estudaremos a importância da organização do tempo e do espaço como possibilidades para a integração familiar no ambiente escolar.

O objetivo desta seção é investigar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a formação humana e identificar argumentos basilares da obra *Imaginação e criação na infância*, de Vigotski (2018a), relacionando-os à nossa defesa da necessidade de uma efetiva integração entre família e instituição educativa. Mesmo que os escritos de Vigotski objetivassem contribuir para a edificação da sociedade e a superação dos desafios vivenciados em sua época, observa-se uma atualidade de suas análises e de seus posicionamentos teóricos. Em seus escritos, Prestes (2012) ressalta que as proposições de Vigotski são surpreendentemente relevantes para os desafios de nosso tempo. Ao ler as obras do autor russo, temos a sensação de que ele estava antecipando os problemas atuais.

As elaborações teóricas de Vigotski permanecem presentes por sua capacidade de explicar a função fundamental da interação social no desenvolvimento humano e por sua defesa de uma educação que valoriza o desenvolvimento coletivo do conhecimento, a troca de experiências e o trabalho colaborativo.

As proposições do autor sobre a influência das relações sociais e culturais como base do desenvolvimento humano nos remetem à reflexão da essencialidade de compreendermos o contexto familiar em que a criança está inserida, bem como os benefícios da participação efetiva dos familiares para o processo de ensino-aprendizagem. Estudar as obras de Vigotski propicia fundamentação teórica para nossa defesa de um ambiente escolar inclusivo. Na próxima subseção, apresentaremos brevemente vida e obra desse importante autor.

2.1. Vida e obra de Vigotski

Vigotski nasceu em 17 de novembro de 1896⁷, na cidade russa de Orsha, e teve uma infância marcada por grandes transformações sociais. A Rússia, à época, vivenciava os primeiros sinais de uma revolução que mudaria o curso de sua história. Pouco depois de seu nascimento, a família de Vigotski se estabeleceu em Gomel, na Bielorrússia, uma região fronteiriça com a Ucrânia e a própria Rússia, onde o futuro psicólogo passaria boa parte de sua infância (Blanck, 2003; Prestes, 2012).

De família judaica, os pais de Vigotski se estabeleceram em Gomel, motivados pela busca por segurança e pela necessidade de escapar da perseguição religiosa e dos ataques violentos contra judeus no Império Russo (Achcar, 2009). Seu pai, Semion Lvovitch Vigotski (1869-1931), foi incentivador da organização de uma biblioteca pública em Gomel, e sua mãe, Cecília Moiseevna (1874-1935), foi responsável por parte de sua formação inicial, uma vez que o autor não frequentou a escola primária. Em 1911, ingressou na 6^a série do ginásio masculino de Gomel (Prestes; Tunes, 2011).

No ano de 1913, concluiu o Ensino Médio. Blanck (2003) destaca que o russo possuía um saber encyclopédico e conhecia nove idiomas. Influenciado pelos pais, o autor ingressou na faculdade de Medicina de Moscou. Devido a cotas para judeus, sua entrada se deu por sorteio, apesar de seu excelente desempenho. A escolha pela Medicina foi condicionada pela restrição imposta aos hebreus, que não podiam trabalhar em instituições públicas como professores de História ou Filosofia, áreas que lhe interessavam. Em menos de um mês, deixou o curso de Medicina para se dedicar à faculdade de Direito e, concomitantemente, frequentar a faculdade de História e Filosofia na Universidade Popular de A. L. Chaniavski (Blanck, 2003; Prestes, 2012).

Seus primeiros escritos foram resenhas de livros de Literatura, publicados em 1914. Concluiu o Ensino Superior em um período de confrontos intensos

⁷ Data de acordo com o calendário gregoriano. Se considerarmos o calendário juliano, vigente na época em que Vigotski nasceu, a data correta seria 5 de novembro de 1986. Segundo Narzikulov (1985, p. 11), “[...] até a passagem, em fevereiro de 1918, para o calendário Gregoriano (novo estilo), utilizava-se na Rússia o calendário Juliano (estilo velho). A diferença entre eles é de 13 dias”.

internacionalmente, o que contribuía para o crescimento da instabilidade política na Rússia. Em consequência, a Revolução de 1917 impactou as esferas econômica, política e cultural, constituindo significativamente as áreas de interesse de Vigotski, como Psicologia, Educação e Arte.

Vigotski destacou-se como pesquisador e escritor nas áreas da Educação e Psicologia, produzindo um volume expressivo de trabalhos nos últimos anos de sua vida. Faleceu precocemente em Moscou, aos 37 anos, vítima de tuberculose (Zanella, 2001 *apud* Moura, 2018). Mesmo com uma vida relativamente curta, ele deixou um legado rico em proposições e conceitos que continuam a influenciar pesquisadores e professores. Através de uma série de estudos e escritos, o autor elaborou uma teoria abrangente sobre o desenvolvimento e a transformação das capacidades mentais mais complexas do ser humano. Dedicou-se ao estudo da psicologia infantil, criação infantil, aprendizagem, pedagogia, pedologia⁸ e defectologia, contribuindo significativamente para o campo da Psicologia (Moura, 2018).

O período pós-revolucionário na Rússia proporcionou um ambiente propício para o desenvolvimento de novas proposições e práticas nas áreas da Educação, Psicologia e Arte, impulsionando o avanço em vários campos do conhecimento. As proposições de Vigotski que se desenvolveram nesse contexto refletem os desafios e as possibilidades de uma sociedade em transformação, com um forte enfoque nas questões educacionais, psicológicas e artísticas.

Partindo desses pressupostos, foi instituída a Teoria Histórico-Cultural, uma perspectiva teórica que realça a importância do contexto histórico, social e cultural no desenvolvimento humano e que exerceu uma influência significativa nos campos da Psicologia e da Educação. Segundo Prestes (2012), Lev Semionovitch Vigotski⁹,

⁸ Dos estudos de Prestes, destacamos o significado do termo pedologia, de origem grega: estudo sistemático da vida e do desenvolvimento das crianças (Dicionário Houaiss). Em 1955, o termo 'pedologia', utilizado por Vigotski por sugestão de Luria, foi substituído por psicologia infantil nos trabalhos do autor, os quais passaram a ser reeditados e publicados" (Prestes, 2012, p. 5). "De acordo com Vigotski (2010), a pedologia se constituía enquanto ciência que buscava encontrar a relação entre a criança e o meio, a vivência da criança, como eram estabelecidas as relações para tomar consciência e conceber algo" (Moura, 2018, p. 29).

⁹ Entre 1925 e 1930, Lev Semionovich Vigotski (1896-1934) inicia a liderança de um grupo de estudos na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e, juntamente com Alexis Nikolaeievich Leontiev (1903-1979) e Alexander Luria (1902-1977), desenvolve a Teoria Histórico-Cultural, baseada na ciência da História (Prestes, 2012).

Aleksander Romanovitch Luria e Aleksei Nikolaievitch Leontiev¹⁰ elaboraram a Teoria Histórico-Cultural soviética, também chamada de Psicologia Histórico-Cultural, que se constituiu em meio aos desafios enfrentados pela União Soviética. Na próxima subseção, discorreremos sobre as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a formação do homem, enfatizando sua essencialidade para o processo de ensino-aprendizagem da criança.

2.2. Formação humana na Teoria Histórico-Cultural

Na perspectiva defendida pela Teoria Histórico-Cultural, somos produtos da história e da sociedade. Ao longo do tempo, desenvolvemos elementos e conhecimentos para satisfazer nossas necessidades, um processo que nos torna cada vez mais humanos. Para entendermos completamente uma pessoa, precisamos considerar o contexto social em que ela vive.

Enfatizamos que essa perspectiva teórica nos proporciona conhecimentos valiosos para identificar os elementos-chave que impulsionam a criatividade na infância e nos convida a analisar como organizar intervenções pedagógicas para crianças de forma a promover o seu desenvolvimento integral. Nesse contexto, a figura do professor assume função central, sendo fundamental considerar sua formação e sua função no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Para Arce e Martins (2009), a natureza humana transcende a biologia. As características inatas são insuficientes para a plena realização humana. A verdadeira essência do homem se revela na complexa interação com o meio social, que influencia todos os aspectos de nossa existência. Assim sendo, as instituições familiares e educativas exercem influências significativas no desenvolvimento e na aprendizagem, mediando a interação da criança com o mundo que a cerca: “a criança se desenvolve assimilando a experiência social, aprendendo o comportamento do homem” (Mukhina, 1996, p. 50).

A formação do indivíduo se constitui pelas experiências vividas em contextos históricos e culturais específicos. O desenvolvimento humano é um processo

¹⁰ Aleksei Nikolaievitch Leontiev (1903-1979) nasceu em Moscou e desenvolveu estudos e pesquisas que consolidaram a Teoria Histórico-Cultural. Suas contribuições estão relacionadas principalmente à Psicologia Geral e Teoria da Atividade (Longarezi; Franco, 2013).

contínuo, influenciado pela interação entre a história pessoal e a história da sociedade. A consciência e as capacidades mentais superiores, características únicas dos seres humanos, emergem dessas interações complexas.

Por conseguinte, Leontiev (1978, p. 267) afirma que:

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Leontiev (1978) destaca que o homem não nasce pronto, mas se desenvolve ao longo da vida. A natureza nos dotou de características biológicas, mas é a cultura, fruto do avanço histórico da sociedade, que nos ensina a sermos humanos, um processo complexo que envolve tanto aspectos biológicos quanto socioculturais.

Nesse contexto, evidenciamos a concepção de Marx (1962, p. 126) sobre a apropriação humana do objeto:

Todas as suas relações com o mundo – ver, ouvir, cheirar, saborear, pensar, observar, sentir, desejar, agir, amar – em suma, todos os órgãos da sua individualidade, como órgãos que são de forma diretamente comunal, são, em sua ação objetiva (sua ação com relação ao objeto), a apropriação desse objeto, a apropriação da realidade humana.

Marx revolucionou a compreensão da natureza humana ao mostrar que somos produtos da sociedade e da história. Nossas características não são inatas, mas sim adquiridas através da interação com o mundo social e cultural. A apropriação dos objetos e conhecimentos edificados pela humanidade ao longo do tempo é essencial para o desenvolvimento humano. Dessa forma, a instituição de ensino é por ele considerada um meio eficaz de combinar as formações intelectual, física e teórica com o trabalho.

Ainda conforme Marx (2010), a sociedade transforma não apenas nossos pensamentos e comportamentos, mas também nossos corpos e sentidos. Nossas experiências sensoriais e nossas emoções são socialmente elaboradas, ou seja, são resultado das interações que estabelecemos com outras pessoas ao longo da vida. Para Marx e Engels (1993), não é a consciência que determina a vida, e sim

a vida que constitui a consciência. Nossas experiências, desafios e aprendizados são os responsáveis por como pensamos e sentimos: “Não é a consciência que determina a vida, mas é a vida que determina a consciência” (Marx; Engels, 1993, p. 36-37).

Segundo Prestes (2012), Vigotski defendia a importância da base biológica, fundamental para o amadurecimento humano. Porém, é através da aprendizagem e da internalização de sistemas de signos que nossas funções mentais se expandem e se tornam mais elaboradas, dando origem às chamadas funções psíquicas superiores. Ao destacar a interação entre indivíduo e sociedade, a teoria enfatiza que a aprendizagem se dá por meio da mediação cultural e social, sublinhando a relevância de mediadores culturais e sociais nesse processo de aprendizado e desenvolvimento do conhecimento.

Segundo Chaves (2011b, p. 97), os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural estão presentes nas obras de renomados autores clássicos e contemporâneos:

Esse referencial teórico, seja em seus autores clássicos (L. S. Vigotski; A. R. Luria; A. N. Leontiev), seja nos pesquisadores contemporâneos (Duarte, 2004; Facci, 2004; Mello, 1999; Tuleski, 2007; Barroco, 2007; Martins, 2001; e Lima, 2005), apresenta investigações e proposições acerca do processo de ensino-aprendizagem.

A Teoria Histórico-Cultural na educação valoriza a compreensão do desenvolvimento humano em sua totalidade. Essa teoria nos possibilita entender como as crianças aprendem e progridem em situações sociais e culturais específicas e nos ajuda a promover uma educação inclusiva, que respeita a diversidade, possibilitando que as instituições educativas sejam um espaço onde as crianças possam se apropriar do conhecimento humano mais avançado. Ao mesmo tempo, oferece elementos para que os professores desenvolvam atividades que tornem essa aprendizagem significativa e acessível, e ampara nossas defesas de inclusão efetiva dos familiares no ambiente escolar ao analisar as experiências sociais e culturais que impulsionam o desenvolvimento humano, destacando a família como instituição primordial nesse percurso.

Na subseção a seguir, analisaremos as contribuições de Vigotski (2018b) sobre o desenvolvimento da imaginação como elemento central na criatividade

humana. Esse estudo contribui para a compreensão de como situações sociais e culturais específicas influenciam o desenvolvimento humano, considerando as experiências familiares constituintes desse processo.

2.3. Imaginação e criação na infância: contribuições para o desenvolvimento infantil e para a relação entre família e instituição de ensino

Nesta subseção, descreveremos o processo de desenvolvimento da imaginação e criação na infância segundo os estudos de Vigotski (2018b), para fundamentarmos a importância do contexto familiar no processo de desenvolvimento infantil. Em face ao objetivo comum de promover o desenvolvimento das habilidades e aprendizagens da criança, as instituições familiares e educativas devem compreender os processos subjacentes a esse desenvolvimento e as interações entre os diferentes contextos de aprendizagem.

Sob essa ótica, tecemos reflexões afetas à imaginação como um elemento potencializador da aprendizagem, respaldando-nos na obra *Imaginação e criação na infância* (Vigotski, 2018b)¹¹, na qual o autor destaca a imaginação como um elemento central da criatividade humana.

A imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e desenvolvimento humano. Ela transforma-se em meio à ampliação da experiência de uma pessoa porque ela pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua própria experiência (Vigotski, 2018b, p. 29).

¹¹ *Imaginação e criação na infância* teve sua primeira edição em 1930, na então URSS, fruto de um trabalho coletivo da Casa Central de Educação Artística de Crianças, vinculada ao Comissariado do Povo para Instrução da Rússia, em que Vigotski estava diretamente envolvido e que ganhou sistematização nessa obra. Nela, o autor estabelece relação entre a experiência e a vivência das crianças e a imaginação e a criação como fenômenos psíquicos, que se desenvolvem com base na reprodução e na reelaboração de suas próprias experiências, principalmente por meio de uma atividade. Outro aspecto abordado por Vigotski nesse livro é a forma como as crianças expressam seus sentimentos e experiências: oralmente, por escrito, por meio de desenhos ou teatro. Ele analisa as especificidades dessas expressões considerando as diferentes fases de desenvolvimento e amadurecimento. No Brasil, esse livro foi publicado pela primeira vez em 2009 pela Editora Ática, com tradução de Zoia Prestes e comentários de Ana Luiza Smolka, e editado pela Martins Fontes em 2014, com a tradução de João Pedro Fróis, sob o título *Imaginação e criatividade na infância* (Andrade, 2023).

A partir dessa premissa, enfatizamos que o contexto familiar influencia significativamente o desenvolvimento da criança, contribuindo com ele ou dificultando-o. Para o autor, a imaginação se relaciona com o conhecimento adquirido na infância, transformando nossas interações sociais. Através da imaginação, as pessoas podem transcender os limites de suas próprias vivências, valorizando proposições e conceitos que possibilitam sua compreensão de mundo. Analisar a imaginação envolve o entendimento da natureza complexa da criatividade, indispensável para enfrentar os vários aspectos da existência.

Nesse sentido, consideramos que a integração entre família e instituição de Educação Infantil contribui para o desenvolvimento da criança. Quando os familiares participam em uma perspectiva pedagógica, estabelecem-se uma relação efetiva e afetiva assim como o sentimento de pertencimento à instituição: “portanto, está restabelecida uma condição de relação com o conhecimento”¹². Proporcionar um ambiente em que os familiares se sintam pertencentes é assegurar possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento da criança.

Segundo Vigotski (1997), o desenvolvimento infantil é um processo contínuo e interativo entre o indivíduo e o meio social. Aprender e se desenvolver são ações indissociáveis, ou seja, quanto mais uma criança aprende, mais ela se desenvolve. Nesse processo, os professores e os familiares têm como função aproximar a criança do conhecimento disponível no ambiente, visto que ela se desenvolve a todo momento, até mesmo nas pequenas ações, muitas vezes consideradas insignificantes ao primeiro olhar: “[...] a maneira de se manter em pé, sentar-se, levantar-se da cadeira, a maneira de erguer a voz, sorrir, olhar, etc.” (Capriles, 1989, p. 156).

Vigotski (2009) também afirma que é a partir da diversidade de vivências que a mente humana cria novas proposições e conceitos. Portanto, para fomentar a criatividade, é fundamental oferecer às crianças um ambiente rico em estímulos e oportunidades para analisar o mundo ao seu redor.

A imaginação, um elemento basilar na formação integral do indivíduo, é descrita como um fator ativo de transformação na formação humana e na educação escolar, impulsionando a liberdade, a criatividade e a elaboração do conhecimento,

¹² Afirmiação enfatizada pela Prof.^a Dra. Marta Chaves em 26 de outubro de 2024, em aula de Didática, na UEM.

envolvendo o amadurecimento de funções como percepção, memória e pensamento. Para Vigotski (2018a, p. 15), “o cérebro não é apenas o órgão que conserva nossa experiência anterior [...] [mas ele vai] erigindo novas situações”.

Novamente segundo o autor russo, a criação e a imaginação humana estão intrinsecamente ligadas à memória, pois envolvem a reutilização, a elaboração ou a evocação de elementos previamente armazenados (Vigotski, 2018a). A conservação da experiência anterior representa um pilar fundamental para a existência humana. Ao estabelecer padrões de comportamento em resposta a estímulos recorrentes, o indivíduo otimiza sua interação com o meio ambiente.

Nosso cérebro e nossos nervos, que possuem uma enorme plasticidade, modificam com facilidade sua estrutura mais tênue sob diferentes influências, e se os estímulos são suficientemente fortes ou repetidos com bastante frequência, conservam a marca dessas modificações (Vigotski, 2018a, p. 14).

A capacidade do nosso cérebro de alterar e guardar informações é o que permite a reprodução e a memória. A essa habilidade de se alterar chamamos plasticidade, que é a propriedade do tecido nervoso de se modificar e manter essas mudanças. O cérebro precisa de estímulos intensos ou frequentes para moldá-lo, possibilitando novas conexões e fortalecendo as anteriores. Ele também realiza outro gênero de atividade, o da conservação de experiências anteriores e atividades reprodutivas, além da combinatória ou criadora: “É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente” (Vigotski, 2018a, p. 16).

Ainda conforme Vigotski (2018a), a imaginação nos permite combinar proposições únicas, gerando algo novo. Essa capacidade nos transforma em protagonistas de nossas próprias histórias. A respeito da criatividade, o russo afirma ser uma habilidade presente desde a infância, essencial para nosso crescimento:

Chamamos de atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria seja algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e manifesta (Vigotski, 2018a, p. 13).

É primordial, para compreender a imaginação e a criação, a análise da interação entre a fantasia e a realidade em nosso comportamento. Vigotski (2018a) apresenta quatro formas principais de integração entre a atividade de imaginação e a realidade. Para o autor, “esse esclarecimento ajudará a compreender que a imaginação não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital e necessária” (Vigotski, 2018a, p. 22).

O autor ainda salienta que tudo o que imaginamos é uma combinação de experiências e conhecimentos que já temos, evidenciando que as criações mais fantasiosas são o resultado de uma recombinação e reinterpretiação de elementos extraídos da realidade (Vigotski, 2018a). Os materiais absorvidos da realidade são o que desenvolve a imaginação, realizando novos níveis de combinações e combinados, criando representações fantásticas, com elementos que não fazem parte da realidade, porém são impressões dela: “A primeira forma de relação entre imaginação e realidade consiste em que toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (Vigotski, 2018a, p. 22).

A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a sua imaginação (Vigotski, 2018a, p. 24).

A criança é considerada “pobre de imaginação” em função de sua pouca experiência, em comparação ao adulto. Nessa perspectiva, o autor enfatiza que, para desenvolver bases suficientemente sólidas para o progresso de sua atividade de criação, é essencial possibilitar experiências às crianças. As vivências no âmbito familiar transformam significativamente o desenvolvimento infantil, sobretudo nos primeiros anos de vida. Nesse sentido, é imprescindível oferecer orientações às famílias para que possam proporcionar experiências enriquecedoras que contribuam para esse processo.

A segunda forma de relação entre fantasia e realidade é apresentada como a dependência que a imaginação tem da experiência anterior:

[...] é diferente, mais complexa e não diz respeito à articulação entre os elementos da elaboração fantástica e a realidade, mas entre o produto final da fantasia e um fenômeno complexo da realidade (Vigotski, 2018a, p. 25).

O produto da imaginação é resultante da modificação e da reelaboração de elementos extraídos da realidade. A combinação e relação desses fatores são a segunda forma, “assim, há uma dependência dupla, mútua entre imaginação e experiência. Se no primeiro caso a imaginação apoia-se na experiência, no segundo, é a própria experiência que se apoia na imaginação” (Vigotski, 2018a, p. 27).

Nessa lógica, a imaginação desempenha uma atribuição crucial no desenvolvimento humano, funcionando como um mecanismo de ampliação da experiência e permitindo ao indivíduo transcender os limites de sua vivência direta.

A orientação familiar sobre esse processo e as estratégias de estimulação que podem ser desenvolvidas no contexto familiar favorecem a criação de um ambiente propício ao desenvolvimento da imaginação, fundamental para a expansão da experiência e o transcender dos limites da vivência direta.

Na terceira forma, a relação entre a imaginação e a realidade é de caráter emocional, contendo elementos afetivos. Manifesta-se de duas formas: “a emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, conceitos e imagens consonantes com o ânimo que nos domina um determinado instante” (Vigotski, 2018a, p. 27). Nossos sentimentos influenciam a imaginação; as imagens que observamos não são selecionadas pela lógica, e sim pelo nosso sentimento. No segundo caso, ocorre o oposto: “a imaginação influí no sentimento” (Vigotski, 2018a, p. 29).

Wallon (1979) também traz importantes contribuições sobre a importância da afetividade na elaboração de relações assertivas. O domínio das emoções é essencial para a formação da nossa personalidade. Para o autor, a força por trás de nossos movimentos e pensamentos, e deles em conjunto, constitui nossos valores, vontades e o que nos motiva, direcionando as escolhas que fazemos e as decisões que tomamos ao longo de nossas vidas.

Para Vigotski (2018a) e Wallon (1979), a afetividade é elemento basilar para a formação da criança. Nesse sentido, as vivências no ambiente familiar contribuem significativamente para esse processo; assim, os familiares precisam ser

orientados pelas instituições de Educação Infantil sobre estratégias para estabelecer relações mais assertivas com seus filhos.

Makarenko (2010 *apud* Filonov, 2010) enfatiza, em suas proposições, a fragilidade das famílias para lidar com situações simples, mesmo as mais instruídas. “Diante de seus filhos se convertem em uma espécie de pessoas ‘anormais’, incapazes de se orientar até ante os problemas mais simples” (Makarenko, 2010 *apud* Filonov, 2010, p. 86). Para o autor, esse comportamento está relacionado ao afeto, ao amor pela criança. “O amor é o sentimento mais sublime que, em geral faz milagres, que gera pessoas novas, que cria grandiosos valores humanos” (Makarenko, 2010 *apud* Filonov, 2010, p. 86), ressaltando que as famílias precisam ser orientadas sobre intervenções que possam contribuir com o desenvolvimento da criança, aprendendo a dosar o carinho, mas não deixando de educar com afetividade.

Para Vigotski (2018a), a quarta e última forma de relação entre fantasia e realidade seria a concretização da imaginação. A fantasia pode ser desenvolvida por algo novo, o qual não se origina da experiência e nem se associa a um objeto que já existe na realidade. Mas, no momento em que a pessoa se apropria desse material, essa imaginação cristalizada¹³ se faz objeto e passa a existir e influenciar outros elementos, tornando-se realidade.

É possível apresentar quatro exemplos de como a imaginação e a realidade se relacionam de forma complexa e interdependente, evidenciando a necessidade da capacidade de imaginar para o desenvolvimento humano, segundo as concepções de Vigotski. A primeira forma postula que o ato de imaginar, por mais abrangente que seja, encontra seu fundamento nas experiências prévias do indivíduo. A segunda forma, por sua vez, demonstra a capacidade da imaginação de transcender a experiência direta, desde que haja um referencial descritivo que a oriente. A terceira forma revela a conexão entre emoções e imagens: aquilo que sentimos evoca imagens em nossa mente, e estas, por sua vez, provocam

¹³ Vigotski (2009, p. 15) utiliza a expressão “imaginação cristalizada” para explicar que um objeto passou por várias modificações na imaginação das gerações anteriores até ser materializado, cristalizado, objetivado na atual forma. Nesse sentido, o termo “cristalização”, que utilizaremos neste trabalho, refere-se à materialização, à consolidação, conforme argumentos, escritos, estudos e proposições do GEEII.

sentimentos. A quarta forma demonstra o comando criativo da imaginação, capaz de transformar proposições abstratas em objetos e experiências concretas.

A instituição de Educação Infantil e as famílias podem proporcionar um ambiente propício para o desenvolvimento da imaginação e da criação infantil, conectando essas ações aos conceitos do mundo real. Segundo Vigotski, Luria e Leontiev (2010), a aprendizagem infantil é ativa e contextualizada, pois seu progresso depende da aprendizagem por meio das experiências e interações pelas quais as crianças passam, sendo os familiares e professores os facilitadores desse processo.

Vigotski e Luria (1996) afirmam ser crucial a função da cultura e do ambiente social na constituição dos processos mentais, incluindo a imaginação. O fato cultural, segundo os autores, transforma nossos pensamentos e comportamentos, inclusive nossa capacidade de imaginar.

Conforme Vigotski (2018a, p. 18), a imaginação constitui o fundamento de toda atividade criadora:

Se for esse nosso entendimento, então notamos facilmente que os processos de criação manifestam-se com toda a sua força já na tenra infância. Uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantis é a da criação na infância, do desenvolvimento e do significado do trabalho de criação para o desenvolvimento geral e amadurecimento da infância. Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação [...].

A imaginação, enquanto processo ativo e transformador, é indispensável para a Educação Infantil, uma vez que estimula a livre criação e a originalidade. Ao desafiar a percepção da realidade, a imaginação possibilita a elaboração de novas proposições e conceitos, contribuindo para a resolução de problemas complexos, como as dificuldades inerentes à inclusão educacional.

A criatividade infantil, segundo a Teoria Histórico-Cultural, é fruto de um processo social e cultural, sendo influenciada pelas interações e experiências que a criança vivencia: “A atividade da imaginação criadora é complexa e depende de uma série de diferentes fatores” (Vigotski, 2018a, p. 45). Segundo o autor, a criatividade é um fenômeno complexo, que resulta de um processo de elaboração

e maturação, tanto biológica quanto social, envolvendo a organização das experiências vividas (Vigotski, 2018a).

A instituição de Educação Infantil e os familiares, sob a perspectiva vigotskiana, têm a função de desenvolver nas crianças novas necessidades e interesses. Isso se dá ao se oferecer a elas experiências culturais diversificadas, o que possibilita que entrem em contato com diferentes formas de pensar e agir, disponibilizando o que há de mais avançado no desenvolvimento científico, cultural e artístico da humanidade, enriquecendo assim seu crescimento.

Diante das evidências apresentadas, concluímos que um ambiente rico em estímulos é fundamental para o pleno desenvolvimento da criança. Ao enfatizar a influência do meio, a importância das experiências culturais e a afetividade, defendemos a necessidade de uma integração efetiva entre família e instituição de Educação Infantil. Na próxima subseção, discorreremos sobre como a organização do tempo e do espaço pode possibilitar intervenções pedagógicas de integração entre essas duas instituições.

2.4 Organização do tempo e do espaço: possibilidades para a integração familiar no ambiente escolar

No decorrer desta subseção, apresentaremos a essencialidade da organização do tempo e do espaço nas instituições de Educação Infantil para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, bem como as possibilidades de integração das instituições familiares no ambiente escolar. Consideramos que a rotina nesses ambientes, quando bem estruturada, torna-se um elemento importante para o aprendizado e o desenvolvimento das crianças, assim como possibilidade para a integração familiar. Ao organizar o tempo e o espaço de forma educativa, as instituições de ensino garantem que a brincadeira e o aprendizado sejam as principais atividades e que as famílias sejam acolhidas com zelo e sensibilidade.

Defendemos que a organização dos ambientes escolares deve ser intencional, com a presença de elementos visuais e literários variados. Para Chaves, Lima e Hammerer (2011, p. 819), todos os ambientes, internos e externos, de ensino infantil “devem ser organizados com intencionalidade e com a presença

constante das mais diversas cores, formas, letras, números, ilustrações advindas da Arte e de autores e personagens da Literatura Infantil". Essa mesma organização é essencial quando propomos momentos de interação com os familiares, que precisam se sentir acolhidos no ambiente escolar. Isso proporciona às famílias encontros acolhedores, repletos de afeto e zelo, expressos nos detalhes de toda a organização para receber com sensibilidade aquela família que nos confia o que ela tem de mais precioso.

Na atuação junto às crianças, é fundamental adotar uma abordagem humanizada e emancipadora. As atividades pedagógicas devem ser ricas em significado, afeto e comunicação, priorizando diversas linguagens e recursos adequados. A educação estética, especialmente por meio de versos, desenhos, música e ritmos, é essencial para o desenvolvimento infantil e, assim, a organização do ambiente e do tempo deve favorecer essas experiências estéticas.

A respeito disso, Vigotski (2018a, p. 30) salienta as influências externas na ampliação e na elaboração de emoções:

[...] as emoções provocadas pelas imagens artísticas fantásticas das páginas de um livro ou do palco do teatro [são] completamente reais e vivenciadas por nós de verdade, franca e profundamente. Muitas vezes uma simples combinação de situações externas, por exemplo, uma obra musical, provoca na pessoa que a ouve um mundo inteiro e complexo de vivências e sentimentos. Essa ampliação e aprofundamento do sentimento, sua reconstrução criativa, formam a base psicológica da arte da música.

Nesse contexto, Literatura, Arte, Música, Dança e Teatro se apresentam como potencializadores do desenvolvimento infantil, provocando emoções reais e tão intensas quanto as que experimentamos em situações reais vivenciadas, evocando em nós um mundo interior rico e complexo, repleto de sentimentos e vivências, possibilitando e transformando nossa experiência emocional.

No acolhimento aos familiares nas instituições de Educação Infantil, partilhamos dessa mesma abordagem, que diz respeito aos sentimentos vivenciados através da Literatura e da Arte. Estas se apresentam como potencializadores no acolhimento e na elaboração de vínculo entre as duas instituições. A sensibilidade, presente na Literatura e na Música, faz-se imprescindível na elaboração da organização do ambiente acolhedor e afetivo para

receber os familiares. Assim, da forma como acolhemos as crianças, acolhemos os seus familiares; “como tratamos os jovens e crianças, tratamos as famílias, precisamos apurar os nossos níveis de organização, estratégia, organizar o ambiente com fotografias, reuniões estratégicas e diversificadas”.¹⁴

O referencial teórico-metodológico da Teoria Histórico-Cultural apresenta-se na condição de amparo a essa proposta, ressaltando a essencialidade da compreensão do contexto familiar em que a criança está inserida, considerando a criança como um ser social e culturalmente construído, e não apenas como um indivíduo isolado. Por conseguinte, a cultura é responsável por fornecer à criança modelos e exemplos de criatividade. A participação em práticas culturais, como jogos, brincadeiras, atividades artísticas e narrativas, oferece a oportunidade de investigar e desenvolver a criatividade de acordo com os valores e tradições da cultura.

Sobre esse aspecto, Makarenko (2010 *apud* Filonov, 2010, p. 106) traz a importância de a criança participar ativamente da vida familiar, defendendo a coletividade¹⁵ como potencializadora do desenvolvimento infantil nesse contexto: “eu defendo a tese de que a verdadeira família deve ser uma boa coletividade administradora. Também a criança deve ser, desde a sua mais tenra infância, um membro desta coletividade administradora”. Essas experiências sociais são fundamentais para que a criança comprehenda o processo de obtenção e gestão do dinheiro na família, desde a origem dos recursos até as decisões de consumo. Assim, a criança “deve sentir responsabilidade pelos bens de sua coletividade” (Makarenko, 2010 *apud* Filonov, 2010, p. 106), aprendendo a ser responsável pelos bens compartilhados, a sentir-se parte do grupo e a cuidar do que é de todos.

Blagonadezhina (1969) defende que os primeiros anos de vida são cruciais para o desenvolvimento dos sentimentos intelectuais e estéticos. Diante disso, as experiências e o ambiente em que a criança está inserida assumem uma função fundamental. As instituições de Educação Infantil, portanto, têm a responsabilidade

¹⁴ Afirmação enfatizada pela Prof.^a Dra. Marta Chaves em 26 de outubro de 2024, em aula de Didática, na UEM.

¹⁵ “Segundo Souza (2018), fundamentado nas elaborações dos clássicos Marx e Engels, Makarenko defendeu a coletividade como categoria essencial, a qual deveria ser ensinada desde a mais tenra idade, especificamente por meio de proposições no âmbito educacional e familiar. O autor aponta que, “No sentido lato, coletivismo significa solidariedade do homem para com a sociedade. Sua antítese é o individualismo” (Makarenko, 1981, p. 68).

de oferecer o que há de melhor na produção humana, em todos os momentos e espaços. A qualidade dos materiais visuais presentes em instituições educativas para crianças pequenas, como textos, ilustrações, desenhos e pinturas, exerce uma influência direta na sua formação de valores em seus primeiros anos de vida. Portanto, a escolha não deve ser aleatória, pois ela transforma a percepção de mundo dessas crianças e influencia diretamente a formação de seus valores.

Chaves (2011a) considera que a organização pode ser a expressão daquilo que se entende por mais elaborado. A autora considera que a organização dos espaços escolares deve ser tomada pela Arte. Todos os elementos visuais, desde os painéis até os brinquedos, devem ser organizados esteticamente, oferecendo às crianças um ambiente bonito e inspirador. A criação artística, por sua vez, vai além da técnica, permitindo-lhes expressar seus sentimentos e aprender sobre o mundo de forma mais profunda. Assim, a Arte não deve ser considerada apenas uma atividade que priorize a otimização da coordenação motora, mas sim uma forma de organizar a instituição escolar.

Se o propósito das intervenções for apresentar às crianças aquilo que há de mais aprimorado, como propõe Leontiev (1978), os registros, a escrita, os desenhos das crianças serão elaborados, individual ou coletivamente, pelas próprias crianças. Elas podem desenhar, compor e escrever a partir de expressões da arte de diferentes tempos e países, o que favorecerá a variação de formas, cores e materiais didáticos. Nesta lógica, quanto mais disponibilizarmos às crianças, maiores são as possibilidades de potencializar sua criatividade (Chaves, 2011a, p. 826).

Nesse sentido, é viável pensarmos na organização para o acolhimento das famílias, propiciando a elas o que entendemos por mais elaborado. “Estamos falando de sofisticação humana expressa na ciência, o que há de sofisticado em termos de educação”¹⁶, como um ambiente tomado pelo encanto e sensibilidade da Arte e Literatura, com poemas, músicas, reflexões, diálogos sensíveis e especialmente a arte das crianças, para que a criança e seus familiares se sintam pertencentes à instituição escolar.

¹⁶ Afirmiação enfatizada pela Prof.^a Dra. Marta Chaves em 26 de outubro de 2024, em aula de Didática, na UEM.

Para Chaves (2011a), ainda, a organização do ambiente de ensino se materializa em todos os espaços, com a finalidade de ensinar as crianças de forma continuada e diária.

A escolarização é essencial, não apenas no que diz respeito ao ensino de conteúdos específicos, mas também no que se refere ao tempo vivido nas instituições educativas onde a preocupação central não é o ensino de letras e números, pois consideramos que as crianças aprendem todo o tempo e em todos os espaços, em todas as suas vivências (Chaves, 2011a, p. 824).

A escolarização é um processo complexo que não se restringe ao ensino de disciplinas isoladas. A vivência na instituição de Educação Infantil proporciona às crianças oportunidades ricas de aprendizado, que ocorrem em todos os momentos e em todos os espaços do ambiente escolar. Sob essa ótica, o propósito das intervenções com as crianças é organizar um ambiente rico em estímulos, apresentando aquilo que há de mais aprimorado. “Quanto mais disponibilizarmos às crianças, maiores são as possibilidades de potencializar sua criatividade” (Chaves, 2011a, p. 826).

Vigotski e Luria (1996) argumentam que o desenvolvimento infantil é um processo dinâmico e social, profundamente influenciado pelo ambiente. A aprendizagem ocorre através da interação entre a criança, os adultos e o mundo ao seu redor. Elementos culturais como a linguagem, os brinquedos e a organização do espaço desempenham uma função importante nessa interação, mediando o processo de aprendizagem e contribuindo para a elaboração da identidade da criança. Nessa lógica, o autor apresenta a função do professor como crucial para o desenvolvimento infantil, especialmente naqueles aspectos em que ainda não há independência.

Partindo desse pressuposto, os ambientes de Educação Infantil têm a responsabilidade de oferecer às crianças acesso ao que a humanidade produziu de melhor em termos de ciência, cultura e arte, estimulando assim o crescimento de suas capacidades cognitivas superiores. Entretanto, é pertinente reforçar que não desconsideramos o desafio presente em uma sociedade na qual se evidenciam a concentração de riqueza em um grupo restrito e a expansão da pobreza em outro. Essa desigualdade econômica se expressa de muitas formas no ambiente escolar, como ressalta Chaves em suas defesas.

Na escassez de materiais didático-pedagógicos, livros de Literatura Infantil, jogos, brinquedos e na fragilidade da formação e capacitação de profissionais da educação. No tocante à estrutura física, podemos lembrar aqui das salas cuja metragem é imprópria à quantidade de crianças, banheiros cujos utensílios internos não correspondem à idade das crianças. Isso para não dizer da falta de espaço, onde as crianças pequenas ocupam salas nas escolas de Ensino Fundamental, e, cujos pezinhos, quando sentadas nas carteiras não alcançam o chão, ficam penduradas nas altas carteiras, em condições desconfortáveis e sem equilíbrio (Chaves, 2011a, p. 820).

Os desafios ainda se estendem à falta de estrutura dos ambientes externos, como nos parques, e à forma como a alimentação é realizada. Questões que, à primeira vista, podem parecer secundárias no processo educacional na verdade revelam a estrutura da sociedade na qual as crianças estão inseridas. A aquisição de valores como organização, senso estético e cooperação, que se desenvolvem em atividades cotidianas como refeições e atividades coletivas, demonstra a importância da rotina escolar em todos os seus aspectos, desde a chegada à instituição até as intervenções pedagógicas realizadas.

A partir da Teoria Histórico-Cultural, propomos que todas as ações desenvolvidas em uma instituição educativa, sejam elas de cuidado, ensino ou organização do espaço, contribuem de forma igual para o desenvolvimento integral das crianças e para o acolhimento dos seus familiares. Nessa perspectiva de análise, faz-se necessário reavaliar as intervenções educativas efetuadas nas unidades escolares, apresentando-as como essenciais para respaldar a organização do tempo e do espaço nas instituições. Conforme reforçam os autores da Teoria Histórico-Cultural, Vigotski (2007), Leontiev (1978) e Mukhina (1996), é necessária a elaboração de um espaço dedicado às Artes e à Literatura Infantil, com o objetivo de oferecer às crianças uma variedade de experiências e oportunidades de aprendizagem e um ambiente que acolha os familiares com sensibilidade.

Defendemos uma educação intencional que reconheça e desenvolva o potencial das crianças, visando à sua autonomia e liberdade, com participação efetiva dos familiares nesse processo. Essa perspectiva, em oposição a modelos limitadores, é primordial para elaborar uma educação humanizadora, capaz de transcender as dificuldades causadas pela escassez de recursos. Em

contraposição a uma educação que limita as possibilidades das crianças, propomos uma abordagem que valorize a aprendizagem significativa e um amadurecimento do senso estético. Acreditamos que crianças e adultos podem ter acesso ao conhecimento mais elaborado da humanidade, como a Ciência, a Filosofia e a Arte, e que a beleza e o encantamento podem ser encontrados em todas as experiências, por mais simples que pareçam.

Nesse mesmo sentido, pensando na inclusão dos familiares no ambiente escolar e nos momentos de acolhimento, é importante organizar o espaço de forma intencional. Uma organização do ambiente acolhedora e sofisticada, com poemas e músicas, um ambiente convidativo para a conversa, alimentos para compartilhar em mesas delicadamente arrumadas e, especialmente, as produções artísticas das crianças demonstram o cuidado e a valorização da instituição de Educação Infantil em relação às famílias.

No que tange à perspectiva da educação inclusiva, as proposições de Vigotski trazem ricas contribuições, tema que será abordado na próxima seção. Em sua obra *Fundamentos de Defectologia*¹⁷, o autor fundamenta o desenvolvimento cultural como principal esfera para compensar a deficiência. “A cultura também é produto da vida em sociedade e da atividade social do homem” (Vigotski, 2011, p. 864).

Sua tese se centraliza na capacidade da cultura de proporcionar novas possibilidades de desenvolvimento, especialmente quando as vias diretas são obstruídas. As “funções superiores formaram-se não na biologia nem na história da filogênese pura – esse mecanismo, que se encontra na base das funções psíquicas superiores, tem sua matriz no social” (Vigotski, 2011, p. 864). As funções cognitivas mais complexas não são produto exclusivo da biologia ou da evolução das espécies, mas sim resultado das relações sociais, que viabilizam o ambiente propício para seu desenvolvimento.

Para Vigotski (2011, p. 866), o professor precisa compreender que, “ao entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si

¹⁷ “Os termos defectologia e criança anormal, utilizados no título e ao longo do artigo, foram mantidos na presente tradução por corresponderem à terminologia utilizada no início do século XX, quando Vigotski (2001) produziu seus textos. Atualmente, seriam equivalentes às expressões deficiência e educação especial e criança com deficiência, respectivamente” (Moura, 2018, p. 29).

algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança", transformando o seu desenvolvimento. Cultura não é apenas um conjunto de conhecimentos e valores transmitidos à criança, mas um processo dinâmico em que a criança, ao se apropriar da cultura, a reinterpreta e a recria, transformando tanto a si mesma quanto a própria cultura.

Na seção subsequente, abordaremos as implementações de políticas inclusivas na educação, com enfoque na relação entre família e instituição de Educação Infantil. Através de uma análise de marcos históricos e normativos, pretende-se compreender como as transformações legislativas influenciam as intervenções pedagógicas e curriculares, alterando os ambientes de ensino e aprendizagem e como se apresenta a relação familiar e educativa nesse contexto.

3. FAMÍLIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS

Nesta seção, discorreremos sobre uma relevante temática que reúne estudos e discussões que envolvem a organização política brasileira para a educação inclusiva. Estudaremos os marcos históricos e normativos da educação inclusiva, com vistas a contextualizar como se apresenta a relação entre família e instituição educativa nesse contexto e se há, em documentos orientadores, proposições para a participação de ambas.

Nosso objetivo será analisar os desafios e avanços na implementação de políticas inclusivas, bem como verificar como se apresenta a integração entre família e instituição de Educação Infantil nessa conjuntura. Ao estudarmos marcos históricos e normativos, compreendemos as alterações legislativas que constituem as intervenções pedagógicas e curriculares nos ambientes de ensino, bem como as transformações na sociedade. Nesse contexto de educação inclusiva, trataremos da inclusão familiar, valorizando sua função e reconhecendo a sua essencialidade para o processo de ensino e aprendizagem da criança.

3.1. Educação inclusiva: um pouco de história

A educação inclusiva tornou-se um tema central nas discussões educacionais contemporâneas. Os crescentes estudos e pesquisas evidenciam que o ensino inclusivo envolve não apenas garantir o acesso à educação para todos os indivíduos, mas também promover uma sociedade justa e democrática para tornar os cidadãos mais conscientes de sua atribuição social em defesa de seus direitos. Essa complexidade reforça a dimensão dessa proposta e, para melhor compreendê-la, faz-se necessário entendermos alguns marcos históricos e normativos.

A PNEEPEI (Brasil, 2008a) apresenta a defesa do direito de todas as crianças de estarem juntas, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação.

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui 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, 2008a, p. 5).

A educação inclusiva ganha uma função crucial no debate sobre a sociedade contemporânea ao se considerar que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino demonstram a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e desenvolver alternativas para superá-las, evidenciando a necessidade de mudanças estruturais e culturais nas instituições, reconhecendo a diversidade humana e objetivando atender às necessidades educacionais de todas as crianças, considerando as desigualdades históricas e sociais.

Para Nascimento (2014, p. 18), “o movimento pela Educação Inclusiva significa uma crítica às práticas marginalizantes encontradas no passado, inclusive as da própria educação especial”. Historicamente a educação é marcada pela discriminação, tendo limitado a escolarização a um grupo. A exclusão se legitimava nas políticas e intervenções educacionais, de acordo com o contexto histórico de cada época.

Para Rodrigues e Maranhe (2010), o paradoxo da inclusão/exclusão é visto a partir do processo de democratização da educação, quando os sistemas educacionais universalizaram o acesso, mas continuavam excluindo indivíduos e grupos. No início da existência da humanidade, a pessoa com deficiência sofria estigmas que foram se transformando de forma lenta, resultado dos intensos movimentos pela inclusão desses indivíduos na sociedade.

Na Idade Primitiva, os povos eram nômades, sobrevivendo da caça e da pesca. As pessoas que fugiam das rotinas da tribo não tinham condições de sobreviver sozinhas, sendo abandonadas em ambientes agrestes e perigosos. Na Idade Antiga, em Esparta e Atenas, crianças com deficiências físicas, sensoriais e mentais eram consideradas sub-humanas, fato que legitimava abandono e eliminação. Na Idade Média, constituiu-se o cristianismo, e a pessoa com deficiência passou a ser considerada “filha de Deus”. Já na Idade Moderna, a

deficiência intelectual era considerada um problema médico digno de tratamento e complacência (Rodrigues; Maranhe, 2010).

Segundo Rodrigues, Capellini e Santos (2012), a alteração do conceito de deficiência na história da humanidade pode ser dividida em três períodos: o primeiro abrange da Pré-História até a Idade Média; o segundo permanece até a Revolução Industrial, ocorrendo no final do século XIX; e o terceiro, até os dias atuais. É fundamental ressaltar que esses conceitos, embora expressem as realidades de cada momento histórico, não podem obscurecer o fato de que a educação inclusiva ainda é uma demanda urgente e em constante elaboração.

Para os autores, esse desenvolvimento ocorre por meio de três paradigmas: a *segregação*, marcada pela institucionalização e expansão de institutos, hospitais e manicômios. Havia a concepção de que o estudante da Educação Especial não era produtivo e estaria bem-cuidado em ambiente segregado; a *integração*, caracterizada pela expansão das escolas especiais, das entidades assistenciais e dos centros de reabilitação, pela oferta de serviços organizados em três etapas: avaliação por uma equipe de profissionais, intervenção e encaminhamento para a vida na comunidade. E, por fim, a *inclusão*, em que ocorre a expansão da disponibilidade de suportes materiais e humanos e melhoria de estrutura física (acessibilidade), de forma que o acesso de todas as crianças a quaisquer recursos da comunidade seja garantido. O estudante da Educação Especial passa a ter direito à convivência não segregada e acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis aos demais cidadãos (Rodrigues; Capellini; Santos, 2012).

Historicamente, a Educação Especial era organizada de forma a atender às necessidades especiais fora do contexto das instituições regulares, em uma abordagem segregadora. Apresentando compreensões, terminologias e modalidades que contribuíram para a formação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais, essa estruturação seguia ancorada no conceito de normalidade e anormalidade. Nessas instituições, as intervenções pedagógicas com as crianças com deficiência eram fundamentadas nos diagnósticos resultantes de atendimentos clínicos intensamente firmados nos testes psicométricos.

A PNEEPEI (Brasil, 2008a) ressalta que o atendimento às pessoas com deficiência teve início, no Brasil, na época do Império. No quadro a seguir, destacamos as primeiras instituições e marcos legais implantados antes da Constituição Federal de 1988 e que fundamentaram o início desse atendimento.

Quadro 1 – Primeiras instituições e marcos legais implantados antes da Constituição Federal de 1988

1854	Imperial Instituto dos Meninos Cegos
1857	Instituto dos Surdos-Mudos
1926	Instituto Pestalozzi
1945	Sociedade Pestalozzi
1954	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)
1961	Lei nº 4.024/1961, que estabelece o direito dos “excepcionais” à educação
1971	Lei nº 5.692/1971, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e define tratamento especial para deficientes físicos, mentais, superdotados e alunos com atraso considerável quanto à idade de matrícula
1973	É criado, no Ministério da Educação (MEC), o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Observam-se, no quadro, importantes conquistas da Educação Especial para a época. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos tornou-se, atualmente, o Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos-Mudos é o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), localizado no Rio de Janeiro. O Instituto Pestalozzi realizava o atendimento às pessoas com deficiência mental; já a Sociedade Pestalozzi foi a primeira instituição a fornecer Atendimento Educacional Especializado (AEE) às pessoas com superdotação. Por fim, fundou-se a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (Brasil, 2008b).

Destacamos os dois marcos legais para o atendimento educacional às pessoas com deficiência, que contribuíram para avanços, mas não promoveram a organização de um sistema de ensino para atender às necessidades especiais, incentivando que o atendimento a esse público ocorresse nas classes e escolas especiais. Tais legislações fundamentam-se nas disposições da LDB, tendo a Lei nº 4.024/1961 estabelecido o direito dos excepcionais à educação, preferencialmente no conjunto educacional, e a Lei nº 5.692/1971 alterado a LDB,

definindo tratamento especial para deficientes físicos, mentais, superdotados e os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula. No esforço de superar os desafios para efetivação do atendimento educacional das pessoas com deficiência, foi desenvolvido, no Ministério da Educação (MEC), um órgão para gerenciar a Educação Especial no Brasil: o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável por impulsionar importantes conquistas para essa modalidade (Brasil, 2008b).

O crescente debate político e a reformulação das políticas públicas para a educação inclusiva foram iniciados no nosso país a partir da década de 1980, sendo pautados e discutidos na Constituição Federal Brasileira de 1988, ressaltando que a educação é um direito de todos os seres humanos, independentemente de suas condições físicas, sociais e mentais. Nos períodos que antecedem essa lei, foi reforçado o atendimento à Educação Especial nas classes e escolas especiais. Separados da maioria da população, os estudantes com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não recebiam um atendimento especializado e não se abordava a importância da inclusão e da integração da Educação Especial no ensino regular.

A PNEEPEI (Brasil, 2008a) evidencia os marcos legais presentes na Constituição Federal de 1988 que fundamentaram a inclusão educacional.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais, ‘promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação’ (art. 3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a ‘igualdade de condições de acesso e permanência na escola’, como um dos princípios para o ensino e, garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208) (Brasil, 2008a, p. 7).

Enfatizamos que, na perspectiva legal da Constituição Federal de 1988, ocorreram marcos significativos para o sistema educacional do país, possibilitando o fortalecimento dos princípios fundamentais de uma sociedade justa, igualitária em direitos e de defesa de todos os cidadãos. Mendes (2010) sublinha a essencialidade da lei maior, que assegurou que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, garantiu o

direito ao AEE, visando à democratização da educação brasileira, e destacou, ainda, dispositivos para erradicar o analfabetismo, aumentar a qualidade do ensino e colocar em prática a formação para o trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica do país (Mendes, 2010).

Assim, essa nova narrativa educacional brasileira é considerada um marco histórico para a superação dos períodos de exclusão e segregação, marcando uma etapa de integração e escolarização do público-alvo da Educação Especial em classes comuns das escolas regulares.

É importante ressaltar que a LDB, Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), foi decorrente da Constituição Federal de 1988 e serve como embasamento para a formulação de políticas públicas na área da educação. Foram destacados o compromisso com a educação para todos e o reconhecimento da educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. Nessa perspectiva, o Estado se torna responsável pela definição de políticas públicas, pela igualdade de oportunidades e pelo acompanhamento especializado.

Evidenciamos o conceito que a LDB traz da Educação Especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial (Brasil, 1996, p. 39-40).

A rede regular de ensino é um espaço que reúne crianças com diferentes perfis, desde crianças com deficiência até aquelas com altas habilidades, o que torna o ambiente escolar mais rico e complexo, repleto de diversidade, pluralidade de proposições, conflitos e tradições. Na abordagem da educação inclusiva, a diversidade é valorizada, apresentada como característica natural do ser humano e como forma de existir; é fator que enriquece o ambiente.

Enfatizamos que a educação inclusiva apresenta um sentido amplo. Como exemplo do público atendido, temos os indígenas, as pessoas com deficiência, os imigrantes, refugiados e as minorias, não se restringindo o público da Educação Especial às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas

habilidades e/ou superdotação. Entretanto, está justamente relacionada ao processo de escolarização desse público-alvo. O artigo 59 da LDB assegura investimentos para o atendimento na Educação Especial: “I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996, p. 40). Recursos necessários que, muitas vezes, se apresentam de forma precária e insuficiente.

A inclusão escolar está em consonância com os movimentos sociais e debates da época. Na década de 1990, ocorreram outros marcos legais que influenciaram a formulação das políticas públicas da educação inclusiva, como o ECA – Lei nº 8.069/1990 (Brasil, 1990) –, que reitera os direitos garantidos na Constituição: AEE para portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Na Declaração de Salamanca, elaborada durante a Conferência da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre a Educação Especial na Alemanha (Salamanca, 1994), foi instituído um dos documentos mais significativos relativos ao compromisso de garantia dos direitos educacionais. Declarando que as escolas regulares inclusivas são o método mais eficiente para combater a discriminação, ela estabeleceu que todas as crianças devem ser acolhidas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e/ou emocionais. Esse documento deu voz à expressão “educação inclusiva” que, na literatura educacional, assumiu o conceito de escola para todos.

Há, também, a Política Nacional de Educação Especial, que trouxe o processo de integração instrucional, o qual previa o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (Brasil, 2008a, p. 19).

Essas ações impulsionaram a implementação de adaptações curriculares para atender à Educação Especial no ensino regular. Assim, o MEC divulgou documento com as adequações curriculares que deveriam ser feitas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com o objetivo de implementar estratégias de educação para pessoas com deficiência.

Mesmo diante dessa nova perspectiva, a legislação não efetivava intervenções educacionais que valorizassem os diferentes potenciais de

aprendizagem no ensino comum. A fim de superar essa fragilidade, movimentos a favor da inclusão escolar ganharam destaque internacionalmente, fortalecendo os debates nacionais e resultando em legislações específicas ao atendimento da Educação Especial.

Destacamos o Decreto nº 3.298/1999 (Brasil, 1999b), que regulamenta a Lei nº 7.853/1989 (Brasil, 1989) ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa, estabelecendo a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e realçando que a sua complementação deve ser realizada no ensino regular.

Reflexo dessas mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica determinam, na Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (Brasil, 2001a), no artigo 2º, sobre a organização do ensino para atender a todos, “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” (Brasil, 2001a).

Nessas diretrizes admitia-se a possibilidade de substituir o ensino regular. Isso refletiu na fragilidade de implementação, na rede pública de ensino, de políticas de educação inclusiva. Observou-se déficit referente à oferta de matrículas para o público-alvo da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular, no AEE, na formação docente e na acessibilidade física.

A reinterpretação da Educação Especial foi possível com a Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001 (Brasil, 2001b), que exerceu uma influência significativa ao afirmar que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, estabelecendo como discriminação, com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que pudesse impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais (Brasil, 2008b). Sob essa nova perspectiva da educação inclusiva, destacamos, no quadro a seguir, os principais documentos que possibilitaram avanços.

Quadro 2 – Documentos normativos que possibilitaram avanços na educação inclusiva no período de 2003 a 2008

2002	<p>A Resolução CNE/CP nº 1/2002 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.</p> <p>A Lei nº 10.436/2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão.</p> <p>A Portaria nº 2.678/2002 aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino.</p>
2003	O MEC cria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.
2004	<p>O Ministério Público Federal divulga o documento <i>O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular</i>.</p> <p>O Decreto nº 5.296/2004 regulamenta as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.</p>
2005	<p>Implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S).</p> <p>O Decreto nº 5.626/2005 regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando à inclusão dos alunos surdos.</p>
2006	A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência é aprovada pela ONU.
2007	<p>É lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).</p> <p>O Decreto nº 6.094/2007 estabelece as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação.</p>
2008	É criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As diretrizes destacadas no quadro inauguraram uma nova trajetória da educação inclusiva no Brasil. Destacamos as significativas contribuições da PNEEPEI, que traz como objetivo

[...] Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas

comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008a, p. 14).

Nessa perspectiva da educação inclusiva, a Educação Especial se articula ao ensino comum. Voltada para o atendimento às especificidades desse público, a Educação Especial oferece oportunidades educacionais equitativas para todas as crianças, desde a Educação Infantil até a Educação Superior, com o objetivo de promover a inclusão e a aprendizagem para todos. São necessários o investimento na formação continuada de professores e demais profissionais da educação para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, bem como a garantia de atendimento especializado, a participação das famílias e da comunidade e a acessibilidade em todos os ambientes.

A educação inclusiva passa a constituir a proposta pedagógica das instituições de ensino, visando a uma atuação significativa entre os professores das classes comuns, o AEE, as famílias e os gestores educacionais, assegurando o complemento ou suplemento do currículo por meio do AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs).

Nesse sentido, a educação inclusiva pressupõe o pregar e a elaboração de um novo sistema educacional envolvendo recursos humanos, adequação de currículo e incluindo estratégias como as adaptações curriculares individuais, a formação continuada dos profissionais da educação e o emprego de materiais e mecanismos de amparo que garantam o ingresso e a permanência de todas as crianças e jovens nas instituições de ensino (Heredero, 2010).

Em 27 de dezembro de 2012, foi aprovada a Lei nº 12.764, conhecida como Lei Berenice Piana, instituindo a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Brasil, 2012). Em 2013, com a aprovação do Parecer Técnico nº 71/2013, o MEC reafirmou os marcos políticos, legais e pedagógicos da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, configurando o acesso e a permanência das crianças com TEA na rede regular de ensino a fim de que se cumpra a meta da inclusão escolar (Brasil, 2013).

No ano de 2014, outro significativo marco da educação inclusiva se fez presente: a aprovação do PNE (2014-2024), Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014). Apresentaram-se ali metas a serem alcançadas em dez anos, com o intuito de

fortalecer estratégias para a garantia da educação inclusiva. Destacamos a atualização desse documento, ocorrida no dia 25 de julho de 2024, quando foi sancionada a Lei nº 14.934, que prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do PNE, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2024).

Destacamos a meta 4 do PNE, que apresenta um conjunto de propostas específicas para a Educação Especial.

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, p. 55).

Tal meta foi significativa para a educação inclusiva, entretanto não podemos deixar de salientar as discussões que se deram em torno dela. Ao analisarmos a palavra “universalizar”, que evidencia o atendimento da Educação Especial na Educação Básica por meio de AEE, ocorre uma contradição, devido à priorização da palavra “preferencialmente”, deixando aberta a possibilidade do atendimento desse público em outras instituições educativas. Mesmo diante dos debates, ressaltamos que o PNE fortalece estratégias para a garantia da educação inclusiva.

No ano de 2017, é aprovada a proposta da BNCC, fundamentada nos princípios legais previstos nos documentos que normatizam a educação brasileira (Brasil, 2018). Esse documento apresenta fragilidades quanto à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, demonstrando inconsistência no que diz respeito ao combate às desigualdades sociais e educacionais, citando apenas duas vezes nos textos preliminares a Educação Especial. Vale salientar que a BNCC indica um retrocesso em relação aos movimentos de educação inclusiva, presentes em debates intensos desde 2008 (Brasil, 2018).

Precisamos referenciar, para finalizar, nos marcos históricos e normativos da educação inclusiva, a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (Decreto nº 10.502/2020) (Brasil, 2020). Salientamos que esse documento também apresenta fragilidades em seu texto, como houve no artigo 2º, inciso V, ao se mencionar que

[...] a educação não acontece apenas no âmbito escolar, e de que o aprendizado pode ocorrer em outros momentos e contextos, formais ou informais, planejados ou casuais, em um processo ininterrupto (Brasil, 2020).

Isso revela que a Educação Especial pode ser atribuída a outros espaços e contextos para além das classes comuns das escolas regulares.

Vale salientar a essencialidade do atendimento à Educação Especial nas instituições de ensino regulares para efetivação das políticas públicas de inclusão escolar. O acesso, a permanência e a conclusão de suas etapas são significativos para a elaboração tanto do sujeito com desenvolvimento típico, quando o desenvolvimento da criança segue a sequência de aquisições de habilidades motoras, cognitivas e sociais esperadas para a sua idade, quanto para quem se desenvolve de modo atípico, apresentando atrasos ou dificuldades em alguma dessas áreas.

A diversidade presente nos ambientes de ensino regular deve ser valorizada como um recurso para o desenvolvimento de todos. Assim, destacamos que as escolas especializadas não devem, ao nosso ver, ser substitutas do processo educativo nas classes comuns das escolas regulares, mas devem exercer uma importância social e assistencial às pessoas com deficiência, complementando o seu atendimento, como o acesso no contraturno da rede regular de ensino.

Nas discussões, apresentamos a linha histórica da pessoa com deficiência, as lutas e movimentos sociais para conseguir ter os seus direitos e ser respeitada na sociedade. Mesmo diante de tantas conquistas na legislação, ainda se observa o quanto a sociedade apresenta dificuldade em aceitar o próximo com suas peculiaridades.

O conceito de padrão social desenvolvido no decorrer dos anos faz com que muitas pessoas, diante do que julgam ser diferente, critiquem ou até mesmo condenem tudo o que não se encaixa no seu padrão de normalidade. A percepção de corpo normativo no ambiente educacional se dá devido à dificuldade dos indivíduos em desconstruir a sua percepção de padrão normal, excluindo aqueles que não se encaixam, seja no padrão estético, de aprendizagem, de comunicação, de comportamento ou de interação.

É pertinente frisar que a existência dos documentos para nortear a inclusão não elimina a dificuldade das instituições em superar a concepção de padrão de

normalidade. Embora existam leis e diretrizes que norteiam a educação inclusiva, a efetivação desse direito ainda é um desafio a ser superado. Para promover um ambiente educacional inclusivo, os envolvidos precisam enxergar o próximo como ser humano e valorizar seus aspectos positivos.

Nesse contexto de educação inclusiva, vale salientar a integração das famílias, em especial das famílias atípicas, no ambiente educacional. A inserção das crianças atípicas nas instituições de Educação Infantil é uma difícil fase que essas famílias vivenciam, necessitando de intervenções pedagógicas específicas por parte da instituição escolar para também se sentirem acolhidas e pertencentes a esse ambiente. Na próxima subseção, discorreremos sobre como se apresenta a integração dessas famílias nas instituições de Educação Infantil.

3.2. Integração das famílias atípicas na instituição de Educação Infantil

Observa-se, nas discussões apresentadas no decorrer desta pesquisa, que há respaldos legais para a efetivação da Educação Infantil Inclusiva, porém as instituições escolares, em sua maioria, apresentam fragilidade na oferta de um ensino inclusivo de excelência. Sobre esse tema, Reis e Silva (2011) destacam que a inclusão é mais ampla do que simplesmente inserir no ensino regular aquele que é diferente. É um processo que implica mudanças, tanto no sistema quanto na instituição, e, principalmente, requer uma visão das pessoas, uma mudança de mentalidade, de forma a fazer com que todos sejam respeitados, independentemente de suas diferenças.

As experiências de nossa atuação profissional e estudos revelam que o ambiente escolar apresenta fragilidades na oferta de um ensino inclusivo. Referimo-nos às estruturas das instituições escolares, em algumas situações inapropriadas para acolher as especificidades das crianças, e aos comportamentos de segregação e até mesmo de exclusão entre todos os envolvidos, sejam crianças, professores, gestores ou familiares.

O MEC, em conjunto com a Secretaria da Educação Especial, dispõe, na PNEEPEI, que o propósito da educação inclusiva é garantir que haja respeito ao direito à igualdade, eliminando qualquer forma de discriminação destinada a uma pessoa em razão de suas características pessoais, ao ser considerada diferente

das demais. A educação inclusiva torna as instituições de Educação Infantil um lugar de igualdade e respeito às diferenças, só sendo possível ofertá-la de forma efetiva e satisfatória se for decorrência da interação entre família, instituição de ensino e sociedade (Brasil, 2008a).

Partindo desse pressuposto, o ECA, em seu artigo 55, determina que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (Brasil, 1990). Essa obrigatoriedade afirma a indispensabilidade da relação das duas instituições na formação da criança, tenha ela desenvolvimento típico ou atípico.

Segundo Figueira (2023, p. 116), “a interação entre pais e profissionais é fundamental porque ninguém, além deles, conhece melhor o seu filho”. São os familiares que convivem o tempo todo e observam informações importantes para o aperfeiçoamento do processo. A participação deles incentiva os profissionais, estimulando-os a lidar com a criança, e a criança, observando a união entre eles, sente-se melhor e terá mais confiança em quem a assiste.

Nessa perspectiva de análise, para promover a inclusão da criança em um ambiente que favoreça o seu desenvolvimento, a instituição de Educação Infantil deve estar em constante interação com a família. Segundo Freitas (2010, p. 18), “a família é de fundamental importância para a sociedade; através de seus valores, formam-se cidadãos do bem e, a partir da sua educação, os discentes vão se desenvolver social e culturalmente”.

Figueira (2023) afirma, em seus escritos, que se faz necessária a integração dessas duas relevantes instâncias. A instituição de Educação Infantil precisa atentar às necessidades específicas de cada criança, como terapias e acompanhamentos especializados, às suas potencialidades e dificuldades. Para isso, será fundamental a participação dos familiares junto aos professores e gestores educacionais.

Para uma família atípica, o processo de escolarização é desafiador. Ao observar que a criança não apresenta o desenvolvimento esperado, são vivenciadas etapas de desconforto até o diagnóstico e, a partir de então, ocorrem intensas sensações, como angústia, incertezas, inseguranças e medos, e também a realização de tentativas e erros.

Nesse momento, é primordial o reconhecimento, por parte dos professores e gestores educacionais, da fragilidade em que tal família se encontra, oportunizando um acolhimento sensível e reflexivo a fim de conscientizá-los de que a instituição de Educação Infantil é um espaço de aprendizagens, que propicia a aquisição da autonomia em um ambiente diferenciado e mais amplo. Assim, “a aprendizagem refere-se à experiência que oportuniza a generalização das competências já adquiridas, mediante novas situações-problema” (Belisário Filho; Cunha, 2010, p. 24).

Para Chaves (2020, p. 228),

[...] a função da educação se acentua como elemento capaz de promover a emancipação e a humanização da coletividade por meio da apropriação do conhecimento sistematizado e das riquezas humanas [...].

Em seus escritos, a autora ressalta a função da educação no desenvolvimento de habilidades essenciais, enfatizando a interação com outras crianças e o contato com conhecimentos acumulados historicamente, enriquecendo a formação pessoal e social da criança (Chaves, 2020). Nesse sentido, Freire (2000, p. 132) explicita:

A função da escola é proporcionar um conjunto de práticas preestabelecidas que tem o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem de conteúdos sociais e culturais de maneira crítica e construtiva. Esta função socializadora nos remete a dois aspectos: o desenvolvimento individual e o contexto social e cultural.

A instituição de Educação Infantil desempenha uma função fundamental na socialização dos indivíduos, proporcionando experiências de aprendizagem que os levam a compreender e questionar o mundo ao seu redor. Em suas intervenções pedagógicas, esse ambiente possibilita aprimorar tanto as capacidades individuais das crianças quanto sua inserção crítica e construtiva na sociedade.

É preciso oferecer à família e à criança a compreensão de que a instituição de Educação Infantil é um ambiente para o desenvolvimento de aprendizagens baseado na autonomia, às vezes no que diz respeito às próprias necessidades

básicas, e mostrar aos familiares a preservação e o zelo com a criança nesse ambiente, possibilitando a elaboração de vínculos de confiança.

Entre os benefícios inerentes a essa relação na Educação Especial, é importante compreender que, mesmo após a criança superar dificuldades iniciais, mudanças podem se apresentar novamente, e isso não pode ser visto como um indicador de que o trabalho da instituição de Educação Infantil está fragilizado. A comunicação constante entre as duas instituições ajudará na compreensão mais rápida de eventuais retomadas pela criança de reações que já havia superado. O mesmo ocorre nas alterações de rotina familiar e mudanças de medicamentos.

Desse modo, a comunicação entre família e instituição de Educação Infantil deve ser constante, e é preciso que ambas se manifestem sobre toda e qualquer alteração no quadro da criança, sendo essencial que professores reforcem com os familiares os comportamentos positivos. É necessário compreender que os familiares, em sua maioria, se encontram fragilizados por toda a vivência, sendo relevante realçar o processo pedagógico do filho, possibilitando que percebam os pequenos avanços.

Destacamos que a instituição de Educação Infantil se apresenta como um dos ambientes potencializadores para observar desenvolvimentos atípicos e orientar os familiares nos encaminhamentos a especialistas. A equipe escolar especializada se encontra mais bem preparada para abordar e orientar a família nesse processo. Na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 8º, o Estado se compromete a adotar medidas imediatas, efetivas e apropriadas para “conscientizar toda a sociedade, inclusive as famílias, sobre as condições das pessoas com deficiência e fomentar o respeito pelos direitos e pela dignidade das pessoas com deficiência” (Brasil, 1988).

Estef e Mascaro (2023) enfatizam que a educação inclusiva demanda um investimento significativo na formação docente, tanto inicial quanto continuada. Essa formação é crucial para que professores adaptem suas intervenções pedagógicas e atendam às necessidades específicas de cada criança. Nessa perspectiva, a inclusão escolar depende de uma aproximação entre a comunidade escolar e a pesquisa. Através desse diálogo, é possível identificar as melhores intervenções para atender às necessidades das crianças que encontram barreiras no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, salientamos a relevância da formação inicial e continuada de professores e gestores educacionais para atender à diversidade e promover a igualdade. Para a efetivação da educação inclusiva, é preciso que a formação se amplie para além dos professores da Educação Especial, envolvendo toda a equipe escolar. Os avanços na perspectiva da educação inclusiva evidenciam mudanças na formação desses profissionais, que necessitam ser instrumentalizados para viabilizar o novo conceito de direito à educação: o direito de estar, de conviver e, acima de tudo, o direito de aprender.

Nesse contexto da educação inclusiva, faz-se necessário ressaltar a essencialidade de estabelecer uma relação efetiva com os familiares para a superação de barreiras e desafios presentes no contexto escolar. O paradigma da educação inclusiva se amplia para a inclusão familiar, valorizando sua função e reconhecendo a importância de sua corroboração para o processo de ensino e aprendizagem da criança. Diante dessa afirmativa, discorreremos, na subseção a seguir, sobre como se apresenta a relação dessas duas significativas instituições para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

3.3. Relação entre família e instituição de Educação Infantil

Em nossas defesas, apresentamos duas instituições essenciais para o desenvolvimento da criança, a familiar e a educativa, que exercem funções distintas e complementares. Daremos maior ênfase à modalidade da Educação Infantil, pois a consideramos a base da formação humana. Segundo Chaves e Franco (2016), a instituição de Educação Infantil, ao promover um ambiente rico em estímulos e interações, contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo os aspectos físico, cognitivo, social e emocional.

A valorização da Educação Infantil no Brasil é resultado de um processo histórico complexo. Embora sua formalização legal tenha ocorrido em 1971, com a LDB, suas raízes remontam a períodos anteriores, quando já existiam intervenções educativas informais. A crescente demanda por creches, impulsionada por fatores econômicos e sociais, como a inserção das mulheres no mercado de trabalho e a ascensão social, foi crucial para essa valorização.

A LDB, de 1996, institucionalizou a expressão “Educação Infantil”, conferindo-lhe significativa relevância e estabelecendo a criança como sujeito de direitos no âmbito educacional (Brasil, 1996). O artigo 4º das DCNEI define a criança como:

Um sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010).

A criança é um ser humano em constante desenvolvimento, que, por meio de suas interações sociais e experiências culturais, elabora sua identidade, analisa o mundo e produz conhecimento. Diante disso, evidencia-se a necessidade de transformar creches e pré-escolas em espaços que priorizem o desenvolvimento infantil em suas máximas potencialidades, através de intervenções pedagógicas inovadoras.

A instituição de Educação Infantil, ao facilitar a socialização, desempenha uma função fundamental no desenvolvimento integral da criança. As interações sociais, como destacam Chaves e Franco (2016), são cruciais para o aprendizado da linguagem e a elaboração de comportamentos sociais desde o início da vida. Nesse sentido, nos aprofundaremos nessa modalidade da Educação Básica sob a perspectiva da educação inclusiva e seguiremos em nossa argumentação de que a integração entre família e instituições escolares constitui as “interações sociais” e, portanto, configura-se como essencial para a aprendizagem dessas crianças e, prioritariamente, é decisiva para o sentimento de pertencimento que estas precisam estabelecer.

A LDB definiu a criança como sujeito de direitos, intensificando a necessidade de espaços pedagógicos adequados para seu desenvolvimento integral (Brasil, 1996). A lei estabeleceu ainda a diferenciação entre creches – dos primeiros meses aos 3 anos – e pré-escolas – dos 4 aos 5 anos –, de acordo com a faixa etária atendida, e, embora tenha enfatizado a relevância da Educação Infantil, não a tornou obrigatória. Assim sendo, citamos os artigos 29 e 31 da LDB:

Artigo 29. A Educação Infantil é conceituada como a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento

integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico e social, complementando a ação da família e da comunidade. No art. 30 a Educação Infantil será oferecida em creches para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos de idade. No art. 31. Na Educação Infantil a avaliação será feita mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para acesso ao Ensino Fundamental (Brasil, 1996, p. 20).

A LDB (Brasil, 1996) concebe a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social. A instituição escolar, em atuação significativa com a família e a comunidade, possibilita um ambiente propício ao crescimento do educando, priorizando a observação e o registro contínuo de seu progresso. A avaliação, nesse contexto, tem caráter formativo e diagnóstico, dispensando o uso de instrumentos que visem à classificação ou à promoção para o Ensino Fundamental.

A concepção da Educação Infantil como etapa crucial para o desenvolvimento da primeira infância, ao reconhecer a criança como sujeito de direitos, representa um avanço significativo na área educacional. Essa nova perspectiva exige uma reestruturação dos processos educativos, reforçando a integração entre o cuidado e a educação, o cuidar e educar, um dos maiores desafios a serem superados nesse nível de escolarização. Por esse ângulo, a aprendizagem deve ser planejada de forma a contemplar o desenvolvimento integral da criança, abrangendo não apenas os aspectos cognitivos, mas também as dimensões emocionais, sociais, físicas e morais, reconhecendo a inter-relação entre essas diferentes esferas na elaboração da identidade e do conhecimento.

A referida instituição tem função crucial na promoção da aprendizagem e da inclusão das crianças por meio da interação social. Ao propiciar um ambiente acolhedor e seguro, os professores possibilitam oportunidades para que as crianças se envolvam em atividades que favoreçam a socialização de experiências, a expressão de seus pensamentos e sentimentos, contribuindo significativamente para o seu desenvolvimento.

A Educação Infantil, reconhecida como um dever ético e social, apresenta inúmeros benefícios para toda a comunidade escolar. A elaboração de um ambiente educativo inclusivo, contudo, exige a edificação de uma cultura

colaborativa, na qual os profissionais da instituição escolar dialoguem e atuem em conjunto, implementando intervenções pedagógicas que promovam a participação e o desenvolvimento de todas as crianças (Zerbato; Mendes, 2018). Nesse contexto colaborativo, é preciso considerar a relevância da família na formação dessa criança, possibilitando a estruturação de uma relação mais próxima.

A família desempenha função primordial na formação do indivíduo, sendo o primeiro espaço onde aprendemos a nos relacionar com os outros e a compreender as regras sociais. Os familiares, como primeiras figuras de autoridade, constituem a forma como as crianças enfrentam os limites e as expectativas da sociedade. Quanto à instituição de Educação Infantil, a família contribui para o desenvolvimento integral das crianças. Segundo Freitas (2011, p. 18), “a família é de fundamental importância para a sociedade; através de seus valores, formam-se cidadãos do bem e, a partir da sua educação, os discentes vão se desenvolver social e culturalmente”.

Como menciona Kaloustian (1988), é a instituição familiar que garante, de forma insubstituível, a sobrevivência e proteção integral da criança e demais membros, independentemente da forma como ela é constituída ou estruturada. É ela que propicia os aportes afetivos, e sobretudo materiais, necessários ao desenvolvimento e ao bem-estar dos seus componentes. Também desenvolve uma função decisiva na educação formal e informal; em seu espaço, são absorvidos os valores éticos e humanitários e é nele que se aprofundam os laços de solidariedade, desenvolvem-se características entre as gerações e são observados valores culturais.

Em seus escritos, Vigotski (2018b) sublinha a relevância do meio em que a criança está inserida e como esse contexto influencia o seu desenvolvimento, dificultando-o ou contribuindo com ele. Para o autor, o meio “é a fonte de todas as características especificamente humanas” (Vigotski, 2018b, p. 88). Sendo assim, é preciso analisar o contexto familiar em que as crianças estão estabelecidas.

Wallon (1979), com o mesmo teor, considera os meios e grupos como complementos indispensáveis à formação da pessoa e destaca a atribuição central da família e da instituição escolar no desenvolvimento integral da criança e do adolescente, proporcionando os ambientes e as experiências necessárias para a elaboração da identidade e da cidadania. Os familiares desempenham função

fundamental na formação da criança, sendo o espaço familiar aquele em que ela adquire suas primeiras aprendizagens e desenvolve suas habilidades sociais. A instituição escolar, como um segundo ambiente de socialização, complementa esse processo, oferecendo novas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento.

A integração da criança com o ambiente e com as pessoas que a cercam influencia seu desenvolvimento, de forma positiva ou não. Atualmente, observa-se a fragilidade dos familiares em oferecer um ambiente enriquecedor para o desenvolvimento da criança. Essa instituição, assim como tantas outras, vem se transformando e ganhando novos contornos sociais e, com isso, sua estrutura e seu significado mudaram. Entretanto, independentemente da configuração, a família está inserida num contexto sociocultural (Rodrigueiro; Yaegashi, 2018).

Ao longo da história, a estrutura familiar sempre foi influenciada por fatores históricos, econômicos, sociais e culturais. Atualmente, essa diversidade se reflete em várias configurações familiares, como a tradicional, a monoparental, a reconstituída e a adotiva, entre outras. Na perspectiva de Ariès (1981), as transformações na família são um reflexo direto das mudanças na concepção social da criança. A família, portanto, desenvolve-se em consonância com as alterações nas relações estabelecidas com a criança: “a família transformou-se profundamente na medida em que modificou suas relações internas com a criança” (Ariès, 1981, p. 225).

Para o autor, a partir dos séculos XV e XVI, a família deixou de ser apenas uma instituição discreta e passou a ser reconhecida como uma instituição importante nas emoções das pessoas. No início dos tempos modernos, a preocupação com a educação intensificou as transformações familiares,

[...] a família deixou de ser apenas uma instituição do direito privado para a transmissão dos bens e do nome, e assumiu uma função moral e espiritual, passando a formar os corpos e as almas (Ariès, 1981, p. 277-278).

Ariès (1981) enfatiza que, no século XVII, o cuidado com as crianças desenvolveu novos sentimentos e afetos, que foram expressos na iconografia da época, dando origem ao conceito moderno de família. A família moderna passou a dedicar mais tempo e atenção aos filhos, buscando intimidade e identidade. Os membros da família se uniam por meio de sentimentos, costumes e estilo de vida.

Em conformidade com os estudos de Ariès (1981), Szymanski (2003) e Moreno (2012) postulam que a configuração familiar nuclear conjugal contemporânea não é um dado natural, mas sim uma elaboração histórica. A partir do século XV, a atuação do Estado e da Igreja, ao promoverem a valorização do “sentimento de família”¹⁸, estabeleceu a família como a principal instância de responsabilidade pela educação e criação dos filhos. A vida familiar existe desde a Idade Média, e o que se transforma ao longo do tempo é a forma como ela se organiza em cada período histórico. Assim como não existe mais um único conceito de criança e de infância, mas sim diversos, também não há uma concepção única de família.

No início do século XX, a família tradicional era essencialmente uma unidade econômica, em que a produção agrícola envolvia todos os membros. Nesse contexto, o número de filhos influenciava diretamente o potencial de crescimento financeiro da família. Essa realidade foi se transformando a partir da participação ativa da mulher no mercado de trabalho. Com a emancipação feminina, verificou-se o aumento do número de divórcios; com isso, fortaleceram-se as configurações de famílias menores. Outro relevante marco que intensificou as transformações nessa instituição foi o reflexo das intervenções tecnológicas, os métodos anticonceptivos (Sayão; Aquino, 2006).

A família é uma instituição que se transforma ao longo da história e da sociedade, adaptando-se aos diferentes contextos sociais e culturais. Essa perspectiva da família como uma instituição em constante mudança é fundamental para compreendermos a diversidade de experiências familiares na sociedade contemporânea.

Atualmente, verificam-se diferentes configurações familiares. A *família tradicional*, que é tipicamente definida como um grupo familiar composto por um pai, uma mãe e seus filhos, tem como base o casamento ou uma união estável. Temos também a *família monoparental*, que é um modelo familiar no qual apenas um dos genitores exerce as funções parentais, seja por opção, necessidade ou circunstância, como divórcios, separações ou pais solteiros. Já as *famílias*

¹⁸ “A expressão ‘sentimento de família’ refere-se ao reconhecimento social dos laços familiares, bem como à responsabilidade, cada vez maior, da família educar e criar suas crianças” (Moreno, 2012, p. 29).

reconstituídas são relações familiares que se expandem, abrangendo os filhos do casal original, os filhos de casamentos anteriores dos parceiros e, potencialmente, os filhos do novo casal. Outra forma de configuração familiar consiste nas *uniões consensuais*, que são uma forma de organização familiar cada vez mais comum, em que os casais escolhem viver juntos e formar uma família sem a necessidade de oficializar a união por meio do casamento (Hintz, 2001).

Atualmente, é comum encontrar famílias formadas por *casais sem filhos por opção*, os quais não incluem a chegada de filhos em seus planos de vida. Também temos a configuração familiar formada através da união de casais homoafetivos, a união entre pessoas do mesmo sexo. Em sintonia com o crescente processo de individualização, encontramos as *famílias unipessoais*, expressão contemporânea usada para descrever indivíduos que optam por viver sozinhos em um espaço físico individual. Por fim, também temos as configurações familiares em que um familiar mais próximo da criança assume a função materna e paterna; por exemplo, os avós e tios (Hintz, 2001).

Sobre as configurações familiares, Moreno (2012, p. 29) enfatiza que

[...] a família pode ser concebida como um grupo de pessoas constituído, não necessariamente, por homem-pai, mulher-mãe, filhos e irmãos de sangue, mas pessoas que exercem a função paterna e materna, o papel de filho e o papel de irmão.

Para a autora, o conceito de família transcende os laços sanguíneos, abrangendo grupos de pessoas que estabelecem vínculos afetivos e exercem papéis familiares, independentemente de sua composição biológica.

Sob essa perspectiva, o que define uma família são os laços de afeto, cuidado e amparo mútuo entre seus membros, sem importar sua configuração, como ressalta Chaves (2021) em seu poema “Se for falar”:

Se for falar de família
Tem de todo jeito e tamanho
Tem mais carinho para um e menos para outro
Apenas é preciso lembrar: assim não pode ficar

Se for falar de família
Tem de todo jeito e tamanho
Tem com irmão, sem primo e com tio
Tem quem mora lá e outro que mora cá

Apenas é preciso lembrar: que em toda família o mais importante é o verbo amar (Chaves, 2021, p. 29).

Chaves (2021) enfatiza, em seu poema, a diversidade na configuração familiar, destacando que o essencial na formação de uma família é o amor, o respeito e a proteção, uma vez que esses são os pilares fundamentais para o desenvolvimento saudável das crianças, qualquer que seja a estrutura familiar. Essa diversidade presente na contemporaneidade respaldou a forma como são feitas referências a essa instituição. No presente, consideramos apropriadas as terminologias priorizadas neste estudo: *família, familiares* e, em alguns momentos, quando necessário, *responsáveis*.

As instituições de Educação Infantil não substituem a família na educação da criança. A crescente ausência dos familiares, devido a fatores socioeconômicos, tem sobrecarregado essas instituições. Com tal falta, a exposição precoce das crianças à mídia e à internet, sem orientação, aumentou, comprometendo o desenvolvimento infantil.

Com a ausência dos pais e a falta de um contato mais próximo e afetuoso, a criança passa a se comportar de forma inadequada, com condutas caóticas e desordenadas, em casa e na escola em termo de indisciplina e de baixo rendimento escolar (Maldonado, 2002 *apud* Jardim, 2006, p. 20).

Esse distanciamento das atribuições familiares pode resultar em problemas comportamentais e dificuldades de aprendizado, comprometendo o desenvolvimento integral da criança. D'Antino (1988) enfatiza que a principal função da família é satisfazer as necessidades físicas, afetivas e sociais da criança. A referida instituição é a mediadora original entre a criança, o mundo social e as relações sociais mais amplas, auxiliando-a na formação de sua primeira identidade social. Observamos uma fragilidade nas famílias em atender a essa função. Com a demanda da sociedade capitalista, os familiares se tornaram distantes ou mesmo ausentes na vida da criança.

Saint-Claire (1970) defende a importância do fator afetivo para a criança na convivência com a família e reforça que o sentimento de abandono e a falta de amor sejam talvez as únicas vivências não passíveis de superação. É importante frisar que essa ausência contribui para a falta de autoridade dos familiares. Torete

(2005) ressalta que os familiares estão perdendo a autoridade sobre a criança, e isso tem se tornado um círculo vicioso que explica o que vemos hoje: a instituição de Educação Infantil e a família demonstram divergências significativas em suas expectativas, o que compromete a interação pedagógica.

Apesar de reconhecermos a relevância da relação entre instituição escolar e famílias, estudos demonstram que essa integração nem sempre é harmoniosa. Existe, ainda, uma certa falta de clareza sobre as responsabilidades de cada um. Segundo Oliveira (2011, p. 177),

Infelizmente, tem-se observado que a co-responsabilidade educativa das famílias e da creche ou pré-escola orienta-se mais para recíprocas acusações do que por uma busca comum de soluções. As equipes das creches e pré-escolas, apesar de reconhecerem a importância do trabalho com a família, costumam considerá-la despreparada e menos competente que o professor, particularmente em se tratando de famílias de baixa renda ou famílias formadas por pais adolescentes. Os professores declaram-se insatisfeitos por aquilo que entendem ser ausências e descompromissos dos pais com os filhos. E se aborrecem quando os pais contestam o trabalho da instituição e buscam controlar o que é proposto a seus filhos.

A falta de uma relação significativa entre os familiares e a instituição de Educação Infantil é um problema recorrente. Em vez de trabalharem juntas em prol do desenvolvimento das crianças, ambas as partes tendem a destacar os erros uma da outra. Professores frequentemente expressam insatisfação com a participação dos familiares, enquanto estes questionam as decisões da instituição de Educação Infantil e objetivam impor suas próprias proposições.

Para Makarenko (2010 *apud* Filonov, 2010, p. 109),

Há famílias boas e más. Não se pode afirmar que a família educa como deve ser, como tampouco podemos dizer que a família pode educar como quiser. Devemos estruturar uma educação familiar que tenha a escola como princípio organizativo e como representante da educação estatal. A escola deve orientar a família.

Concordamos que há uma fragilidade na educação familiar e que algumas famílias não educam de forma coerente, assim como não têm total liberdade para educar da forma que desejam. A proposição seria uma cooperação entre família e instituição de Educação Infantil; com a instituição escolar coordenando as

intervenções, por ser a representante do Estado na educação, seria responsável por conduzir e orientar a família nesse processo.

A elaboração de propostas pedagógicas que atendam aos critérios de qualidade exige uma abordagem individualizada, que leve em consideração as particularidades de cada criança e seus respectivos contextos familiares. A eliminação de preconceitos e o diálogo constante com as famílias são elementos essenciais nesse processo. “Portanto, no sentido de criar espaços de participação coletivos nas instituições de Educação Infantil, uma das primeiras atitudes dos profissionais será a de compreensão e não a de censura” (Chaves *et al.*, 2015, p. 53).

Para elaborar espaços democráticos nas instituições escolares, é fundamental que os profissionais valorizem a diversidade de opiniões e evitem a censura, promovendo a participação ativa de todos, o que “requer estreitar as relações entre escola e comunidade e substituir o paternalismo ou distanciamento, porventura existentes, pelo diálogo e o reconhecimento mútuos” (Oliveira, 2011, p. 176).

Oliveira (2011, p. 177) contribui significativamente para o debate sobre a atribuição do professor na efetivação da interação com os familiares ao frisar que

O professor não tem um papel terapêutico em relação à criança e sua família, mas o de conhecedor da criança, de consultor, apoiador dos pais, um especialista que não compete com o papel deles. Ele deve possuir habilidades para lidar com as ansiedades da família e partilhar decisões e ações com ela. Se assim ocorrer, a família terá no professor alguém que lhe ajude a pensar sobre seu próprio filho e a se fortalecer como recurso privilegiado do desenvolvimento infantil.

Para que a integração entre professor e família seja eficaz, o professor precisa desenvolver habilidades específicas, como a capacidade de lidar com as ansiedades dos familiares e de compartilhar decisões de forma cooperativa. Dessa forma, tornam-se essenciais na efetivação de uma relação assertiva com as famílias, auxiliando-as a compreender e contribuir com o processo de ensino e aprendizagem.

Para garantir um ensino de excelência, as instituições educativas devem investir em estratégias que promovam a participação dos familiares. É fundamental

que gestores e professores ofereçam aos familiares informações e orientações que os auxiliem a acompanhar o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, na próxima subseção, aprofundaremos as discussões sobre os respaldos legais que norteiam a integração entre família e instituição escolar, bem como sobre a importância de ambas no desenvolvimento da criança.

3.4. Instituições familiares e educativas: estudos e reflexões sobre os documentos orientadores

A integração entre família e instituição de Educação Infantil é afirmada nos documentos orientadores, que norteiam nossas práticas. A Política Nacional para a Educação Infantil apresenta os direitos das crianças entre os primeiros meses de vida e os 6 anos. Nela, destaca-se que “A Educação Infantil tem função diferenciada e complementar à ação da família, o que implica uma profunda, permanente e articulada comunicação entre elas” (Brasil, 2006, p. 17). Nesse mesmo sentido, esse documento enfatiza, em seus objetivos, a necessidade de “Fortalecer as relações entre as instituições de Educação Infantil e as famílias e/ou responsáveis pelas crianças de 0 a 6 anos matriculadas nestas instituições” (Brasil, 2006, p. 19).

Em seguimento, ainda que os documentos oficiais apresentem a terminologia 0 (zero), com o intuito de aprimorar a compreensão e valorização desse período de existência, citamos os “primeiros meses” como forma apropriada para referir-se à idade das crianças. Chaves (2017) frisa a relevância de reconhecer a individualidade e o desenvolvimento contínuo das crianças desde o início de suas vidas.

Segundo a BNCC, a instituição educativa deve atuar complementando a educação familiar, especialmente na Educação Infantil.

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira

complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (Brasil, 2018, p. 36).

A relação da família e da instituição educativa é novamente apresentada como complementar, destacando-se que, ao acolher as experiências e os conhecimentos que as crianças trazem de casa e da comunidade, elabora-se um processo educativo mais completo. Ao integrar essas vivências nas propostas pedagógicas, as instituições escolares aprimoram o repertório das crianças, oferecendo novas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento. Essa complementaridade à educação familiar é primordial, especialmente para bebês e crianças pequenas, que estão em uma fase de intensa aprendizagem e elaboração da identidade, com habilidades como socialização, autonomia e comunicação sendo desenvolvidas tanto em casa quanto na instituição escolar.

Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade (Brasil, 2018, p. 37).

Para potencializar o desenvolvimento das crianças, é fundamental que as instituições educativas e familiares estejam integradas, promovendo o diálogo e compartilhando responsabilidades. As instituições educativas precisam valorizar a diversidade cultural das famílias e da comunidade e respeitar o seu amparo legal, como apresentado na Constituição Federal de 1988, no artigo 226: “A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado. (EC nº 66/2010)” (Brasil, 1988, p. 132).

A Constituição Federal apresenta o dever da família, da sociedade e do Estado no que diz respeito ao direito da criança.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de

toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (EC nº 65/2010) (Brasil, 1988, p. 132).

Nesse mesmo sentido, o ECA enfatiza:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990).

Nossos documentos orientadores afirmam que crianças e adolescentes têm direito a uma vida plena e saudável, com acesso à educação, à cultura e ao lazer, e à proteção contra qualquer tipo de violência ou discriminação. Para isso, citam três essenciais instâncias: família, sociedade e Estado. Por conseguinte, a instituição educativa apresenta-se como principal articuladora na elaboração de mecanismos para a efetivação da integração entre a família e a sociedade, apresentando-se como significativo instrumento na garantia dos direitos da criança.

Na perspectiva da LDB, frisa-se o dever da família e de outras instâncias quanto à educação (Brasil, 1996). Fundamentada nos princípios de liberdade e solidariedade, essa lei explicita que as instituições familiares e educativas têm como propósito principal o desenvolvimento integral do indivíduo. No seu artigo 2º, lê-se:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996).

O artigo 6º da LDB apresenta como responsabilidade da família assegurar a matrícula das crianças: “Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (Brasil, 1996), cabendo à instituição escolar orientar os familiares nesse processo, em especial as famílias que apresentam maior resistência em matricular a criança.

A incumbência das instituições de ensino na integração é ressaltada na LDB:

Art. 12 Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: [...] VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica [...] (Brasil, 1996).

As instituições escolares têm como incumbência promover a sua interação com as famílias e a comunidade, estabelecendo canais de comunicação para informar sobre a frequência e o desempenho das crianças, e compartilhar a sua proposta pedagógica, direito afirmado no ECA, parágrafo único: “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais” (Brasil, 1990).

O ECA evidencia outro relevante fator nessa relação, em seu artigo 56, sobre a responsabilidade dos gestores educacionais na garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes.

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:
I- maus-tratos envolvendo seus alunos;
II- reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;III- elevados níveis de repetência (Brasil, 1990).

Apresentamos alguns respaldos legais que enfatizam a relevância da integração entre família e instituição educativa, duas instâncias que são consideradas as principais responsáveis pelo desenvolvimento da criança. Conforme Gokhale (1980), não se trata apenas de berço da cultura, a família é a base para um futuro melhor, também é o centro da vida social. A educação com qualidade no ambiente familiar possibilitará a criatividade e o comportamento produtivo quando a criança for adulta. A família tem sido e será a influência mais importante para o desenvolvimento da personalidade e do caráter.

Família e instituição de Educação Infantil, então, precisam estar unidas em prol do crescimento intelectual, afetivo e pessoal do sujeito, bem como acrescentar valores para um bom convívio do indivíduo na sociedade. Essas duas instituições são referências determinantes para a elaboração humana, por isso é essencial uma relação assertiva entre elas, sem se distanciarem de suas atribuições, avançando

no objetivo em comum: formar cidadãos éticos e críticos, protagonistas em suas vidas (Gokhale, 1980).

A instituição de Educação Infantil, no presente, não é apenas transmissora de conhecimento, mas também envolve a criança no processo de ensino-aprendizagem, formando-a como cidadão. Já a família vem com a função basilar de transmitir os valores e de acompanhar o desenvolvimento da criança. As duas instituições têm funções distintas e, se souberem atuar em conjunto, a instituição escolar pode vincular suas intervenções pedagógicas à contribuição emocional familiar.

Wallon (1979) atribui à instituição escolar uma função crucial no desenvolvimento integral da criança, destacando a importância da interação entre o ambiente escolar e o meio social. A instituição educativa, ao oferecer novas experiências e relações sociais, pode complementar o aprendizado familiar e auxiliar na superação de possíveis dificuldades, viabilizando o contato sistemático com a cultura e com diferentes formas de disciplina e interação social.

Para o autor, a instituição escolar é um espaço privilegiado para o desenvolvimento da criança, onde ela tem contato com a cultura acumulada de forma sistemática e interage com diferentes grupos sociais. O contexto escolar deve oferecer um ambiente rico e desafiador, que permita à criança exercitar suas capacidades e desenvolver conhecimentos de forma significativa (Wallon, 1979).

Ou seja, respaldada pelo conhecimento científico, a instituição escolar pode mediar o processo de elaboração de uma integração efetiva. Por sua vez, as famílias, responsáveis pelo desenvolvimento social e psicológico de seus filhos, necessitam investigar a interação com a instituição de ensino, promovendo, interrogando, recomendando e participando de forma a fornecer elementos que, através de discussões e ampla comunicação com os professores, viabilizem as iniciativas que vão ao encontro das necessidades da criança.

Nessa perspectiva, Freitas (2010) acredita que o diálogo, a compreensão e o compromisso são elementos indispensáveis para esse objetivo comum. Assim, faz-se necessário que as instituições de Educação Infantil se instrumentalizem para desenvolver um diálogo efetivo entre as duas instituições: “[...] considerar a organização do trabalho em uma perspectiva que atribui valor à ação do professor [...] na intencionalidade do educador [...]” (Chaves, 2015, p. 58). Tal comunicação

contribui para estimular uma vivência positiva, em que as crianças e seus familiares se sentem acolhidos, incluídos e valorizados, estabelecendo um sentimento de pertencimento à instituição de ensino. Esse sentimento possibilitará a participação efetiva dos familiares em uma perspectiva pedagógica.

A concretização dessa proposição se tornará viável com professores e gestores educacionais preparados para atender à diversidade do ambiente escolar. Na seção subsequente, discorreremos sobre a relevância da formação inicial e continuada para a organização de um ensino inclusivo de excelência. Contextualizaremos a essencialidade da instrumentalização de professores e gestores educacionais na elaboração de intervenções pedagógicas humanizadoras de integração familiar no ambiente escolar.

4. FORMAÇÃO CONTINUADA: PROPOSIÇÕES PARA INTEGRAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta seção tem por objetivo apresentar a importância da formação continuada para a efetivação de estratégias e ações para integração entre família e instituição de Educação Infantil. Os debates atuais sobre educação reforçam a necessidade de uma constante atualização dos conhecimentos e das intervenções pedagógicas, visando apresentar às crianças, na Educação Infantil, as máximas elaborações humanas e, como mencionado anteriormente, desenvolver intervenções pedagógicas humanizadoras. As instituições de Educação Infantil devem ser organizadas para promover a aprendizagem; por meio das relações estabelecidas com esse ambiente, a criança vai aprendendo e desenvolvendo-se.

A exposição do sujeito a situações adversas, com pessoas com características diferenciadas e interações contínuas e complexas, é fundamental e significativa para o seu desenvolvimento. “Trata-se de um ambiente multicultural que abrange também a elaboração de laços afetivos e preparo para inserção na sociedade” (Oliveira; Bastos, 2000, p. 32). Nas relações sociais estabelecidas nas instituições de Educação Infantil, as crianças desenvolvem laços afetivos e aprendizagens em situações variadas, que servirão como base para sua vida em sociedade.

Vigotski (2018a, p. 25) ressalta a importância da relação com o outro e com o meio como a base do desenvolvimento humano: “Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência”. As experiências infantis elaboradas através do ver, ouvir e vivenciar transformam o conhecimento e a compreensão da criança sobre o mundo.

Em seus estudos, Chaves (2020) salienta a relevância das instituições de Educação Infantil na formação dos cidadãos. O ambiente escolar é um espaço que defende a formação plena para todos, e isso significa dizer que esse ambiente constitui práticas que possibilitam o desenvolvimento do sujeito, de sua memória, atenção, linguagem, criação e de seu espírito solidário e coletivo.

Nesse âmbito, a instituição de Educação Infantil atua com a função crucial de impulsionar o crescimento e desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Essas

instituições têm como atribuição estimular o desenvolvimento, complementar o crescimento científico e reforçar o sentido de cidadania, dos valores morais e éticos, bem como incentivar uma educação inclusiva, promovendo a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas em todos os aspectos.

Para tal propósito, salienta-se a necessidade da formação continuada de professores e gestores educacionais para atender às especificidades do ambiente de ensino. Para Chaves (2020), a formação continuada é uma oportunidade ímpar para aprimorar o profissional, sendo fundamental a participação também dos secretários de educação e a formação dos coordenadores das secretarias e das instituições educativas. A formação continuada desses profissionais é uma possibilidade de desenvolvimento, tanto para eles mesmos quanto para as crianças, e deve ser contínua e adaptativa, proporcionando-lhes a capacidade de se atualizar constantemente.

Para a mesma estudiosa, esse trabalho em conjunto possibilita uma educação articulada às necessidades das crianças, na qual, em momentos de estudos, diálogos e discussões, instituem-se possíveis práticas de ensino.

As oportunidades de estudos mostraram-se essenciais não apenas para a condução dos trabalhos junto às unidades educativas, mas tornaram possível que coordenadores e professores figurassem como autores de coletâneas, roteiros didáticos, registros e sistematizações de reuniões e estudos (Chaves, 2020, p. 228).

Nesse âmbito, a equipe de professores e gestores educacionais instrumentalizada possibilitará intervenções pedagógicas humanizadoras que potencializam e priorizam as máximas elaborações humanas, viabilizando o acolhimento dos familiares nas instituições com intencionalidade e sensibilidade, estabelecendo uma comunicação precisa e efetiva. Mediante as discussões apresentadas, analisaremos, na próxima subseção, a formação docente como a principal potencializadora da efetivação de proposições para a integração entre família e instituição escolar e da organização de um ensino por excelência.

4.1. Importância da formação continuada na integração entre família e instituição de Educação Infantil

A formação continuada dos professores e gestores educacionais é essencial para possibilitar que o conhecimento seja acessível a todos os envolvidos no processo educativo. Consideramos que, ao embasar as ações pedagógicas em pesquisas e práticas inclusivas, os professores podem elaborar materiais e desenvolver estratégias que atendam às necessidades específicas de cada criança, promovendo uma aprendizagem humanizadora que a desenvolva em suas máximas potencialidades.

Entretanto, a formação docente é desafiada por vários fatores, incluindo a incorporação de novas tecnologias e a desvalorização da profissão. A superação desses desafios exige um esforço coletivo para elaborar uma educação inclusiva e de excelência. Chaves *et al.* (2014) salientam que esse processo deve ser colaborativo, envolvendo todos os participantes, e orientado pelas coordenações pedagógicas municipais e estaduais.

De acordo com Chaves *et al.* (2014), a formação docente deve ser um espaço de reflexão e elaboração de novos conhecimentos, e não apenas um cumprimento de horas.

[...] uma capacitação não pode limitar-se às oficinas pedagógicas e minicursos, ou a sugestões de procedimentos didáticos que se caracterizam pela fragmentação, por melhores que sejam as intenções dos educadores. O desafio é uma formação caracterizada por sentidos e significados humanizadores, centrada na ideia de que os cursos de formação contínua não podem reduzir-se ao como fazer, mas devem conduzir à reflexão e compreensão acerca dos enfrentamentos e possibilidades da ação educativa formal, das necessidades e do potencial das crianças e dos motivos que possam ser gerados numa lógica de educação humanizadora (Chaves *et al.*, 2014, p. 129).

A autora explicita que as capacitações não devem se restringir a técnicas e procedimentos. É preciso que os professores compreendam os desafios e as possibilidades da educação, objetivando intervenções mais humanizadoras e significativas, que promovam a reflexão sobre o sentido da educação.

De acordo com essa perspectiva, frisamos a importância do professor como facilitador do conhecimento, sendo aquele que estabelece relações favoráveis entre a criança e a instituição de Educação Infantil, contribuindo para sua inclusão, aprendizagem e autonomia. Consideramos que esses profissionais necessitam de valorização e de formação inicial e continuada de excelência, uma vez que as universidades precisam enfatizar essa temática de forma interdisciplinar, na qual conteúdos relacionados à educação inclusiva seriam colocados em conjunto com as demais disciplinas que fazem parte do currículo, intensificando os estudos teóricos, análises e discussões.

Segundo Reis e Silva (2011), a formação de docentes precisa proporcionar um preparo que atenda a questões teóricas, práticas e metodológicas capazes de efetivar a inclusão escolar. Para os profissionais que já estão em atuação, faz-se necessária a formação continuada para que todos compreendam a relevância do trabalho pedagógico centrado na diversidade encontrada no ambiente escolar, que demanda do professor um conjunto de saberes, bem como planejamentos coletivos, estratégias e metodologias de ensino e avaliação para acompanhar o desenvolvimento e atender às especificidades de cada criança, possibilitando a independência e o aperfeiçoamento de habilidades.

Para impulsionar mudanças significativas na elaboração de uma educação inclusiva, a formação continuada deve ser para todos os profissionais, sejam gestores, professores da rede regular de ensino ou os profissionais do AEE, para que, juntos, possam trabalhar na perspectiva do coensino. Uma proposta na qual o professor comum e o professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino. A criança passa a ser responsabilidade da instituição educativa, e não só do professor de apoio, como é visto em muitas realidades (Reis; Silva, 2011).

Essa proposta de ensino perpassa o atendimento da criança com desenvolvimento atípico na SRM. Trata-se de várias propostas, como: ofertar ao professor espaços para a reflexão do dia a dia, individuais e coletivos, com consultoria colaborativa para ajudá-lo a entender a dificuldade da criança e realizar as intervenções necessárias; possibilitar o aumento da carga horária para planejamento e avaliações; e formação continuada, que qualifique o profissional para analisar e propor alternativas. Para se tornar um ambiente escolar inclusivo,

são necessárias adaptações, sejam de pequeno porte, como a proposta educativa comum, sejam de grande porte, como ajustes temporários ou alterações mais duradouras (Reis; Silva, 2011).

Para Alencar e Rodrigueiro (2010), a elaboração de um ambiente escolar inclusivo depende, em grande medida, da implementação de adequações curriculares que atendam à diversidade das crianças.

As adaptações de grande porte envolvem ações de natureza política, administrativa, financeira e burocrática. Já as adaptações de pequeno porte são de responsabilidade específica do professor e compreendem modificações menores (Alencar; Rodrigueiro, 2010, p. 54).

Nesse contexto, para organizar um ensino por excelência para todos, a implementação de

[...] um currículo que atenda a diversidade [...] só será possível mediante atuação significativa da comunidade educacional, com embasamento em um contexto democrático e defensor de valores, como a solidariedade e o respeito à diferença (Alencar; Rodrigueiro, 2010, p. 53).

É necessário um ensino voltado a estratégias para a realização do ensino, fortalecendo a proposta de uma educação inclusiva na qual os profissionais sejam capazes de respeitar e valorizar as diferenças que enriquecem a formação de todos os sujeitos envolvidos.

Para Reis e Silva (2011), a educação inclusiva é um direito humano, que valoriza a diversidade e garante o desenvolvimento de todos. O direito de ser, estar e conviver com o outro é primordial para a nossa humanidade e diversidade.

Por isso, não se constrói a diversidade por uma via de mão única; ao contrário, vislumbrar uma sociedade mais inclusiva requer do Estado, da educação, da sociedade civil e da família envolvimento contínuo na defesa da diversidade humana (Reis; Silva, 2011, p. 68).

Sob essa perspectiva, o ambiente escolar deve promover a desconstrução de práticas segregacionistas e a valorização da diversidade humana, compreendendo que as diferenças são um elemento enriquecedor do processo educativo. É necessário que seja um espaço democrático que valorize as múltiplas

formas de ser, pensar e aprender. A diversidade é celebrada como um aspecto natural da humanidade e como um elemento enriquecedor do processo de aprendizagem, segundo os pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural, que almeja compreender o homem em sua totalidade e em seu desenvolvimento a partir da interação com o meio social e cultural em que se encontra inserido.

Salientamos que o acompanhamento pedagógico eficaz exige do professor um conjunto de saberes que englobam as bases epistemológicas da aprendizagem, bem como habilidades de mediação que possibilitem a autonomia das crianças e a participação efetiva dos familiares.

O professor é o facilitador entre a criança e o conhecimento, garantindo que todos possam aprender da melhor forma possível. A autonomia docente é um pressuposto fundamental para a elaboração de um ambiente de aprendizagem dinâmico e significativo, no qual o professor possa exercer sua criatividade nas soluções para os desafios da prática pedagógica.

Para Miranda e Galvão Filho (2012, p. 145),

É certo que nenhum processo formativo tratará de um compêndio de práticas que promovam a aprendizagem de todos os estudantes, portanto a ação pedagógica numa escola inclusiva irá requerer que o professor tenha subsídios teóricos e metodológicos para buscar novas formas de ensinar, de modo que seja possível o aprendizado de todos. Isto requer investimento constante em práticas investigativas, problematizando o que acontece no cotidiano da sala de aula e buscando referenciais teóricos e epistemológicos que favoreçam a compreensão da aprendizagem.

Nessa lógica, a educação inclusiva demanda do professor uma constante atualização de seus conhecimentos e novas metodologias de ensino, a fim de garantir que todos os educandos tenham acesso a oportunidades de aprendizagem significativas. A inclusão demanda uma mudança de paradigma na educação, que valorize a diversidade e garanta o direito de todos à aprendizagem, em um ambiente escolar inclusivo e equitativo.

Chaves (2011c) destaca a importância da formação dos professores como ponto central para a melhoria da educação. A autora argumenta que, por meio de um processo de formação continuada e intencional, os docentes podem transmitir os valores culturais às crianças e envolver os seus familiares no contexto

educacional. No entanto, para desempenhar essa função de forma eficaz, esses profissionais precisam ter acesso a conhecimentos em diversas áreas, como Arte, Literatura e Ciência. Atualmente, a melhor abordagem para viabilizar os valores culturais é investir em uma educação que valorize o desenvolvimento integral do ser humano.

Partindo dessa premissa, Chaves (2020) salienta a relevância da formação continuada dos professores e gestores educacionais, priorizando como referência os conceitos clássicos e contemporâneos da Teoria Histórico-Cultural. Sob a perspectiva dessa concepção, percebemos que a instituição de ensino tem uma função central na elaboração do conhecimento científico e cultural da sociedade. Com o passar do tempo, a experiência humana se acumula e a educação se torna ainda mais importante para incluir e desenvolver todas as crianças. Sendo assim, é essencial avaliar constantemente as intervenções pedagógicas, com a finalidade de preparar o ensino para os desafios do presente e do futuro.

A autora demonstra que essa abordagem tem o potencial de viabilizar um melhoramento tanto dos professores quanto das crianças.

A formação contínua é oportunidade ímpar para aprimorar a atuação profissional; por mais criteriosos que sejam os estudos realizados no processo de formação do docente, ainda assim não se comparam à oportunidade de dialogar, planejar algo para o trabalho em execução nas escolas e salas de aula (Chaves, 2020, p. 228).

A pesquisa realizada evidencia que a formação de professores é uma oportunidade única para transformar a prática educativa, instrumentalizando os profissionais para promover um aprendizado mais significativo para as crianças e a participação efetiva de seus familiares no ambiente escolar. Almeida (1992) defende que o professor, além de ser um executor de atividades, deve ser um mediador do conhecimento, compreendendo o porquê de cada intervenção pedagógica e como ela contribui para a organização de um ensino que possibilita o acesso às máximas elaborações humanas. Nesse sentido, Chaves (2020, p. 230) frisa sobre a formação continuada do professor:

Uma das prioridades no diálogo e estudo com os professores é organizar reflexões que contribuam para a compreensão de que o desenvolvimento das capacidades humanas como memória,

atenção, linguagem e criação está relacionado à organização do ensino. Recorremos às elaborações de Prestes (2012), Tunes e Prestes (2019), Chaves (2014), Stein (2019) e Blagonadezhina (1969), que são decisivas ao estabelecermos o critério da humanização no processo de ensino e aprendizagem, e assim podemos compreender e superar a ‘conduta de excessivo vínculo com experiência’, demonstrando efetivamente o quanto o ensino pode ‘dar certo’ pela valorização das crianças, compreendendo que o ponto de partida é a valorização dos professores.

Embasada nas elaborações da Teoria Histórico-Cultural, a autora afirma que, nas formações continuadas, ao se dialogar com os professores, deve-se objetivar promover uma compreensão mais profunda de como as estratégias usadas em sala de aula podem influenciar positivamente o desenvolvimento de habilidades cognitivas e criativas da criança, como a memória, a atenção, a linguagem e a capacidade de gerar novas proposições. Para que o ensino seja realmente eficaz, devemos superar a tendência de nos apegarmos excessivamente a experiências passadas e valorizar as crianças, reconhecendo que o primeiro passo para isso é valorizar os professores.

Para Chaves (2020), a formação continuada é um processo complexo que transcende a mera acumulação de horas e nomes de palestrantes. É preciso, diariamente, superar obstáculos de diversas naturezas, sejam eles materiais ou subjetivos, para que possamos desenvolver uma educação integral e humanizadora, capaz de atender às necessidades de todos os estudantes, sem distinção. Consideramos que, ao se apropriarem das riquezas humanas e ao reconhecerem sua função na transformação da história, os profissionais da educação possibilitam que as crianças desenvolvam um senso de protagonismo, tornando-as capazes de participar ativamente da elaboração de suas próprias trajetórias e da sociedade em que vivem.

Ao investir na formação continuada e na eficácia de suas intervenções pedagógicas, podemos propiciar às crianças o acesso a uma educação de excelência, que as prepare para a vida em sociedade, desenvolvendo-as em suas máximas potencialidades. “Assim, o tempo e o espaço nos quais as crianças passam boa parte de seu tempo e de sua vida podem ser de entusiasmo e alegria em defesa constante de encanto e máximo desenvolvimento humano” (Chaves, 2020, p. 231).

Defendemos que a instrumentalização dos professores e gestores educacionais proporciona, com eficiência, intervenções pedagógicas de integração dos familiares no ambiente escolar, estabelecendo uma comunicação precisa, assertiva e possibilitando uma relação integrada e respeitosa. Os momentos de diálogos dessas instituições não perpassariam somente o tratamento de desempenho da criança, seria oportuno discutir a proposta educativa da instituição e da secretaria, a elaboração da proposta pedagógica, as propostas de formação continuada dos professores e, possivelmente, estender a formação aos familiares.

Para nós, educadores, a relevância desses temas reside no aprimoramento profissional, e para os pais, tais discussões ampliariam suas vivências, seu conhecimento e permitiriam que compreendessem melhor a realidade e o contexto social no qual estão inseridos, e a partir dessa percepção, seriam capazes de figurar como agentes no processo histórico da sociedade, deixando ou minimizando a condição de meros espectadores (Chaves *et al.*, 2015, p. 54).

Nesse contexto, a importância dessa discussão reside na possibilidade de aprimorar a prática docente e de viabilizar aos familiares um aprofundamento de seus conhecimentos sobre a realidade social, tornando-os sujeitos históricos capazes de influenciar as transformações sociais. Cabe enfatizar que as intervenções pedagógicas com famílias e comunidade requerem paciência. É comum que os primeiros encontros tenham pouca adesão, por isso devemos mudar nossa perspectiva, priorizando a qualidade das interações em vez da quantidade de participantes. É natural que a implementação de novas intervenções exija tempo e dedicação.

O contexto contemporâneo que estamos vivendo pode ser um importante recurso na implementação de propostas de integração familiar. Consideramos pertinente o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) como forma de conexão entre as instituições familiares e educativas. Precisamos compreender que as TDICs se fazem presentes na vida das pessoas e seu uso se torna um relevante elemento, contribuindo positivamente para essas duas instituições que são referências determinantes para a elaboração humana, sendo, então, essencial que caminhem juntas.

A comunicação entre familiares e instituição de Educação Infantil ganhou um novo significado durante a pandemia, pois as instituições escolares tiveram que adotar o ensino virtual e implementar recursos tecnológicos no contato com a comunidade escolar. Esse momento difícil pelo qual passamos deixou como aprendizado que o uso de elementos tecnológicos contribui para aproximar as crianças e os familiares do ambiente escolar, ou seja, trata-se de uma ótima oportunidade de criar uma comunicação assertiva e eficiente.

As instituições de Educação Infantil podem fazer uso de recursos mais comuns, como os grupos em mídias sociais, e até dos mais complexos, como plataformas que permitem compartilhar conteúdos, informações e relatórios de progresso. As reuniões poderiam, em alguns momentos, ser realizadas de forma virtual. Entretanto, destacamos que elas não substituiriam os encontros presenciais, seriam somente para complementar as propostas pedagógicas. Como vimos, a tecnologia viabiliza um relacionamento mais próximo e assertivo. Por meio do contato *online*, é mais fácil dar e receber *feedbacks*, contribuir com sugestões e acompanhar o rendimento das crianças.

Enfatizamos que, para a concretização dessa proposta, gestores e professores precisam estar em constante formação continuada, visando atender à demanda do ambiente escolar, inclusive às impostas pela cultura digital, impulsionando o uso de recursos tecnológicos no contexto escolar de forma positiva e engajada com a proposta educacional.

A formação docente precisa transpor as habilidades práticas, estimulando a reflexão sobre o sentido e o propósito da educação (Chaves *et al.*, 2014). A formação continuada deve promover a compreensão dos desafios e das possibilidades da intervenção pedagógica, contribuindo para uma educação mais humanizadora. A autora indica que “o que se observa são ofertas de formação que encerram uma proposta de estudos frágil e desconexa” (Chaves *et al.*, 2014, p. 121).

A formação continuada é primordial para que os professores compreendam e aceitem novas possibilidades, potencializando intervenções pedagógicas mais eficazes e inclusivas e que atendam às necessidades de cada criança, favorecendo a aprendizagem de forma humanizada. Moura (2018) destaca a necessidade de formações continuadas que proporcionem aos docentes estudos teóricos e

metodológicos atualizados e relevantes para a prática pedagógica na Educação Infantil, superando as exigências burocráticas.

Conforme Chaves *et al.* (2014), a formação continuada deve propiciar uma reflexão crítica sobre as intervenções pedagógicas, objetivando um ensino que valorize os sentidos e os significados humanizadores. Ao considerar as necessidades e potencialidades das crianças, essa formação contribui para o seu desenvolvimento integral, viabilizando uma educação mais significativa e inclusiva.

Na subseção a seguir, discorreremos sobre a formação continuada desses profissionais como possibilidade de estabelecer entre família e instituição de Educação Infantil um sentimento de pertencimento, fator essencial para a efetivação da integração dessas duas instâncias.

4.2. Criança e família e o sentimento de pertencimento à instituição: possibilidades de integração entre família e instituição de Educação Infantil

Nesta subseção, trataremos da necessidade de estabelecer laços fortes entre as famílias e as instituições de Educação Infantil. O sentimento de pertencimento, que envolve acolhimento, afeto e inclusão, é crucial para o desenvolvimento das crianças e para o sucesso do processo educativo. A formação continuada de professores e gestores se faz primordial para a elaboração dessa relação de confiança e cooperação.

Em seus escritos, Chaves (2020) frisa a formação docente inicial e continuada como fundamental para o êxito da Educação Infantil inclusiva. Muitas vezes, o currículo de formação inicial não abrange de forma satisfatória essa temática, deixando esses profissionais despreparados para trabalhar com crianças com diferentes habilidades e necessidades. Em nossas proposições para intervenções humanizadoras de integração entre família e instituição de Educação

Infantil, apresentamos as defesas de Makarenko (1976, 1981a)¹⁹, e Chaves *et al.* (2015)²⁰.

Para Chaves *et al.* (2015), a fragilidade na formação docente, seja inicial ou continuada, compromete a eficácia de todo o ambiente escolar, tanto o processo de ensino-aprendizagem das crianças quanto as intervenções de integração entre família e instituição de Educação Infantil. “[...] a falta de habilidade e/ou desatenção dos profissionais da instituição de Educação Infantil [...] poderá gerar dificuldades para a efetivação de uma relação integrada e respeitosa” (Chaves *et al.*, 2015, p. 54).

Destacamos que a instrumentalização de professores e gestores educacionais aproximaria os familiares das instituições de ensino, visto que “podemos afirmar que raras são as situações de participação da família nas instituições educativas” (Chaves *et al.*, 2015, p. 51) e, quando ocorrem momentos de participação, são de modo informal, na porta da sala de aula, nos corredores, na entrada das crianças na instituição escolar e na saída. Diálogos que, a princípio, parecem eficientes, mas podem se configurar na desvalorização da relação dessas duas instituições.

Nas reuniões, observa-se o distanciamento dessas duas instituições. Como afirmam Chaves *et al.* (2015, p. 51), “[...] os estudos revelam de forma predominante a ausência dos familiares em atividades das instituições educativas”. Poucos são os familiares que conseguem participar e ainda se deparam com momentos cansativos, de espera em pé nos corredores, acompanhados de relatos negativos do desenvolvimento e do comportamento da criança, nem sempre de forma individual. O fato que se faz mais comum é a instituição de Educação Infantil promover os encontros com os familiares para tratar, em sua maioria, de questões negativas e burocráticas, fragilizando a relação dessas duas instituições.

¹⁹ O pedagogo Makarenko apresenta, em suas obras, os princípios educativos de coletividade e disciplina em favor de uma educação plena e humanizadora para todas as crianças. Suas obras *O livro dos pais*, v. 1 e v. 2, têm como objetivo ajudar os familiares a olharem à sua volta, a refletirem sobre a influência do contexto familiar na formação da criança (Makarenko, 1976); outra significativa obra é *Conferências sobre Educação Infantil* (Makarenko, 1981).

²⁰ O texto *Família e instituição: das necessidades e possibilidades de integração entre familiares e profissionais da Educação Infantil* apresenta importantes reflexões sobre como se configura a integração das famílias no ambiente escolar, bem como a sua relevância para o processo de ensino-aprendizagem da criança (Chaves *et al.*, 2015).

Nesse contexto, Chaves *et al.* (2015, p. 53) destacam uma tentativa de esforço dos familiares em participar de atividades escolares.

A ausência de familiares nas realizações escolares aqui discutidas não é absoluta, pois há algum tipo de esforço para participar de determinadas atividades como as festas juninas, apresentações e comemorações de encerramento do ano letivo, talvez porque tais programações em geral são realizadas em horários e dias que mais favorecem a condição de alguns familiares. Algumas dessas programações ocorrem em final de semana ou no período noturno. Possivelmente, encontra-se nesses dias e horários, um indicativo da necessidade de rever os dias e horários das atividades que, em geral, ajustam-se às condições dos profissionais da instituição e que secundarizam as condições e necessidades dos familiares.

A partir dessas reflexões, compreendemos que podemos salientar com maior intencionalidade a integração entre essas duas instâncias. Necessitamos de planejamentos estratégicos de aproximação, uma vez que se observa o esforço de ambas em desenvolver suas funções; entretanto, diante dos desafios do ambiente escolar, encontram-se distantes de seus propósitos. Vale salientar que devem partir da instituição de ensino as intervenções para superar esse distanciamento entre essas duas significativas instâncias.

Na perspectiva de Makarenko (1981b), a presença dos familiares no processo educativo das crianças é fundamental. O autor propunha a realização de reuniões e atividades coletivas para debater temas como: o ambiente educacional familiar, a autoridade, a disciplina, a importância do brincar, o trabalho na educação, a economia da casa, a formação de hábitos culturais e a educação sexual.

Para Makarenko (1976, p. 430), as instituições de ensino podem propiciar formações específicas às famílias, orientando-as: “Devemos organizar a educação na família, e o princípio organizador deve ser a escola, como representante da educação cívica. A escola deve dirigir a família”. A educação familiar é complexa e nem sempre atinge o esperado. A proposição reside em organizar a educação familiar, tendo a instituição escolar como principal agente e referência. “Podemos sempre ensinar o que é preciso a maus pais, isto é, pais que não sabem educar os filhos, da mesma forma que podemos ensiná-lo a um educador” (Makarenko, 1976, p. 430).

O pedagogo acreditava que a educação familiar deveria ser estruturada com a instituição escolar como ponto de referência, representando a educação estatal.

Nesse modelo, a instituição escolar teria a função de orientar as famílias na sociedade. Para tanto, familiares e professores deveriam cooperar na definição dos objetivos educacionais das crianças, desenvolvendo estratégias conjuntas para serem aplicadas tanto em casa quanto na instituição de ensino (Filonov, 2010).

Chaves *et al.* (2015) afirmam que o excesso de atividades e encaminhamentos que as equipes e professores em geral têm nas dinâmicas das instituições e, principalmente, a ausência de formação que discuta a temática da integração entre família e instituição educativa podem ocasionar a fragilidade na comunicação e por vezes, mesmo sem intenção, a desatenção dos profissionais. Essa dificuldade na comunicação leva a um relacionamento mais formal e distante, marcado por um atendimento burocrático e, em alguns casos, por uma postura assistencialista em relação aos familiares.

Nesse contexto, Makarenko (1976) ressalta que a habilidade comunicativa precisa ser desenvolvida; para isso, precisa ser tema das formações continuadas desses profissionais. Esse importante elemento possibilita uma comunicação precisa e assertiva entre família e instituição: o “essencial é uma voz bem colocada. O tom em que se fala tem muita importância [...] seja qual for o vosso humor, a vossa voz deve ser uma voz natural, boa e firme” (Makarenko, 1976, p. 430). As formações continuadas para os profissionais da instituição poderiam estender-se aos familiares. Independentemente da temática abordada, em nosso entendimento, os conteúdos estudados em formações docentes contribuiriam para a formação dos familiares.

A relevância das temáticas discutidas nas formações continuadas reside no aprimoramento profissional dos professores e gestores, enquanto, para os familiares, tais discussões ampliariam suas vivências e conhecimentos, permitindo-lhes compreender melhor a realidade e o contexto social em que estão inseridos. Essa percepção os capacitaria a atuar como agentes no processo histórico da sociedade, em vez de serem meros espectadores (Chaves *et al.*, 2015).

Chaves *et al.* (2015) também chamam a atenção para outra característica marcante a ser observada: a integração entre essas duas instituições muitas vezes se caracteriza por soluções para problemas disciplinares, invertendo o direcionamento da relação educativa, sendo uma prática pouco comum a participação dos familiares em atividades que contribuem para o desenvolvimento

integral das crianças, como a elaboração da proposta pedagógica da instituição e formações continuadas para os professores, gestores educacionais e familiares.

Considerando a proposta de orientação familiar, Makarenko (1976, p. 431) afirma que “a ajuda aos pais por parte da escola só é possível quando a escola forma uma coletividade unida, que sabe o que exige dos alunos e que apresenta firmemente as suas exigências”. A instituição de Educação Infantil só poderá efetivamente orientar os familiares quando se constituir como um grupo coeso, ciente de seus objetivos em relação à criança e firme na comunicação de suas expectativas.

Outra significativa proposição defendida por Makarenko (1976) é que a instituição de Educação Infantil deve conscientizar a família sobre a importância da participação ativa das crianças nas atividades familiares.

A verdadeira família: deve ser uma boa coletividade doméstica. E, desde os seus primeiros anos a criança deve ser membro dessa coletividade doméstica. Deve saber onde vai a família buscar os seus recursos, o que se compra, porque e que se pode comprar isto e não se pode comprar aquilo, etc: A criança deve ser admitida a participar na vida da coletividade doméstica o mais cedo possível, desde os cinco anos. A criança deve responder pela vida doméstica da sua coletividade. Não de um modo formal, naturalmente; mas pelas comodidades da sua vida e da vida familiar (Makarenko, 1976, p. 432).

Para que a família seja um ambiente acolhedor e educativo, é essencial que a criança seja integrada à sua dinâmica desde os primeiros anos. Ela deve compreender como a família se sustenta, como são tomadas as decisões financeiras e como o dinheiro é usado. A criança deve ser envolvida na vida doméstica o mais cedo possível, idealmente a partir dos 5 anos, e gradualmente assumir responsabilidades, contribuindo para o bem-estar de todos.

Segundo Makarenko (1981a), a educação ideal promoveria a formação humana completa através da integração de saberes científicos, práticos e culturais. Essa educação deveria ser guiada por objetivos claros, fundamentados nos princípios socialistas de coletividade e disciplina. O autor também enfatiza a necessidade de uma formação política e intelectual contínua, que se estenderia do ambiente escolar para o familiar.

Para o pedagogo, os professores necessitam ter uma precisa compreensão dos propósitos da educação, para que suas ações estejam em sintonia com os valores coletivos. É imprescindível que as crianças desenvolvam um sentimento de pertencimento e que o professor, embora demonstre afeto e respeito, assuma a direção do processo de ensino, enfatizando o rigor no cumprimento das regras e a disciplina escolar (Makarenko, 1981a). Esse sentimento de pertencimento deve ser prioridade na relação da criança com a instituição e de seus familiares com a instituição de ensino para êxito na participação familiar.

Para efetivar intervenções humanizadoras entre família e instituição de Educação Infantil, a formação docente se faz essencial para estabelecer uma atenção diferenciada para a criança e seus familiares; implica

[...] eliminar preconceitos, dialogar com as famílias para conhecer as experiências de cada criança, e os diferentes contextos que elas se inserem que possibilitará aos educadores, a elaboração de propostas pedagógicas adequadas (Chaves *et al.*, 2015, p. 53).

Chaves *et al.* (2015) ressaltam que um ponto crucial sobre a relação entre a instituição escolar e as famílias é a relevância do reconhecimento e da valorização da participação dos familiares no processo educativo. A percepção generalizada de que os responsáveis são descompromissados e negligentes pode ter consequências significativas para a qualidade da educação e para o bem-estar das crianças (Chaves *et al.*, 2015).

Consideramos importante salientar que, segundo as autoras, a ausência dos familiares nas instituições de ensino, seja no dia a dia ou em eventos específicos, pode ser explicada também pelas exigências de suas obrigações profissionais. Ainda que a ausência seja frequente, isso não significa que eles não se importem com as crianças. As exigências do mundo atual, como as longas jornadas de trabalho e as dificuldades econômicas, muitas vezes impedem uma significativa participação familiar. Essa dificuldade em participar ativamente das atividades escolares não reflete a inexistência de afeto da família, por mais que este esteja se perdendo em meio ao contexto socioeconômico atual (Chaves *et al.*, 2015).

Chaves *et al.* (2015) frisam maior participação dos familiares em eventos com horários flexíveis, como as festas culturais, realizadas em períodos noturnos, após o expediente. Sobre essa percepção, sublinhamos a essencialidade de

adaptar as atividades escolares para que os familiares possam estar presentes. O ambiente escolar precisa considerar as necessidades e as rotinas das famílias ao definir os horários de suas atividades.

Assim sendo, é preciso que os professores e gestores educacionais repensem suas práticas para promover uma maior participação das famílias. Isso envolve criar um ambiente acolhedor nas reuniões, transformar a afetividade em elemento pedagógico e encontrar alternativas para os desafios que levam as famílias a não comparecer, como não ter onde deixar a criança (Chaves *et al.*, 2015). Sobre esse tema, “devemos programar atividades para os pequenos durante aquele intervalo de tempo, para o tempo daquela reunião” (Chaves *et al.*, 2015, p. 55). Antecipando condutas que possibilitam bem-estar, a família e a criança se sentem acolhidas e pertencentes à instituição.

Chaves *et al.* (2015, p. 56) destacam importantes procedimentos para acolher os familiares no ambiente escolar:

Procedimentos muitas vezes simples de serem realizados, como, por exemplo, reuniões aconchegantes com a entrega de presentes realizados pelas crianças, como cartões, desenhos, frases, cartazes, painéis configuram-se em uma vivência não apenas educativa, mas expressão máxima do afeto e humanização das relações. Apresentar filmagens ou projetar fotografias das crianças em situação de aprendizagem e desenvolvimento no parque, na areia, ouvindo histórias, sentados desenhando, pintando, sorrindo, correndo ou alimentando-se encantaria os familiares e favorece o conhecimento do belo trabalho que os professores realizam nas instituições [...].

A humanização das relações entre a instituição de Educação Infantil e família pode ser concretizada por meio de ações simples e significativas, como a realização de reuniões acolhedoras e a apresentação de materiais que evidenciam o desenvolvimento integral das crianças. Essas práticas contribuem para fortalecer os vínculos afetivos e valorizar o trabalho dos professores.

Nesse contexto, é pertinente ressaltarmos que vivemos um tempo em que o individualismo e a falta de empatia são cada vez mais comuns. Isso influencia a forma como as famílias se relacionam com o ambiente escolar. Sendo assim, o desafio está em encontrar possibilidades de desenvolver a sensibilidade dos familiares e demonstrar a importância de sua participação no processo de ensino e aprendizagem da criança, mesmo em um contexto tão desafiador.

Para isso, apresentamos como elementos direcionadores para reuniões com as famílias a *comunicação*, a *organização do tempo*, a *organização do espaço* e o *acolhimento*. Em nossas defesas, a *comunicação*, ou seja, a conduta e a postura dos profissionais da educação são elementos determinantes no desenvolvimento de vínculos com os familiares no ambiente escolar. Professores e gestores educacionais precisam estabelecer uma comunicação precisa, assertiva e respeitosa com as famílias. Sobre esse aspecto, é preciso evitar termos como “mãezinha”, “paizinho”, “vozinha”. A forma que consideramos ser mais apropriada para se referir é família, familiares e, quando necessário, responsáveis.

Devemos nos ater também aos convites enviados às famílias, visto que os métodos empregados frequentemente se mostram ineficazes. Em geral, essa comunicação se resume a bilhetes fixados nas agendas das crianças, quando estas estão disponíveis; comunicados impressos em folhas avulsas; ou pequenos avisos improvisados em partes da folha, uma prática já criticada por Chaves *et al.* (2015). Essa abordagem superficial faz com que valiosas oportunidades de interação se percam, sacrificadas pela pressa e pelas demandas do cotidiano escolar, um ponto crítico que demanda atenção. A cultura digital é um importante recurso para estabelecer um diálogo efetivo entre família e instituição escolar. As tecnologias têm a finalidade de facilitar a comunicação entre as pessoas, aproximando-as umas das outras mesmo estando em ambientes distintos. Acreditamos que a integração entre a cultura digital e a cultura educacional, em novas e atualizadas bases, pode garantir à educação formal novas estratégias convergentes às necessidades dessas duas instituições.

Sobre a *organização do tempo*, sublinhamos a essencialidade de adaptar as atividades escolares para que os familiares possam estar presentes. O ambiente escolar precisa considerar as necessidades e as rotinas das famílias ao definir os horários de suas atividades. Mesmo diante das dificuldades, “necessitamos lidar com limites e planejarmos estratégias de aproximação e integração com familiares das crianças e comunidade com as quais trabalhamos” (Chaves *et al.*, 2015, p. 53).

A *organização do espaço* e o *acolhimento* das famílias no ambiente escolar são cruciais. Os espaços precisam ser planejados com cuidado e propósito. Uma organização acolhedora e refinada, que inclua poemas, músicas, um ambiente propício para a conversa, alimentos para compartilhar em mesas cuidadosamente

dispostas e, sobretudo, as produções artísticas das crianças, demonstra o cuidado e o apreço da instituição de Educação Infantil com as crianças e seus familiares.

Na exposição, fundamentamos que há proposições para integração entre família e instituição de Educação Infantil. A fragilidade na relação dessas duas instâncias pode ser superada com formação continuada para os profissionais da educação e familiares e com a realização de intervenções pedagógicas humanizadoras no acolhimento das famílias. Para efetivar uma educação inclusiva, as intervenções pedagógicas com as famílias precisam ser ampliadas, ocorrendo em diferentes modalidades de reuniões. Elas precisam ser organizadas com intencionalidade, prezando pela organização do tempo e do espaço para um acolhimento que expresse afeto e zelo aos familiares e valorizando sua participação e contribuição para o processo de ensino-aprendizagem da criança.

5. RECURSO EDUCACIONAL

Apresentamos, nesta seção, o recurso educacional, desenvolvido concomitantemente à pesquisa e à dissertação. O desenvolvimento desse recurso é um requisito da CAPES para a conclusão de mestrados profissionais, como o PROFEI, programa ao qual este estudo está vinculado. A inclusão do recurso educacional como parte integrante do curso é um aspecto que diferencia o mestrado profissional do acadêmico (Costa, 2024).

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do PROFEI deve incorporar recursos didáticos e metodologias inovadoras, ancorado em desafios reais do ambiente escolar, com um embasamento teórico e metodológico, visando aprimorar o ensino na Educação Básica, especialmente no que tange à educação inclusiva, segundo as diretrizes estabelecidas na Instrução Normativa nº 04/2021 (UNESP, 2021). O objetivo dessa norma é assegurar que a pesquisa não apenas se limite a uma sólida base acadêmica, mas também ofereça soluções aplicáveis e pertinentes à prática educacional, gerando um impacto positivo concreto nas práticas de ensino.

Esse recurso educacional é resultado da pesquisa intitulada *Integração entre família e instituição de Educação Infantil: estudos e proposições de educação inclusiva*. O estudo investigou como a inclusão das famílias no ambiente escolar, sob uma perspectiva pedagógica, pode impulsionar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, elevando a educação a um nível de excelência. A pesquisa investigou a importância da integração entre família e instituições de Educação Infantil.

Em meio às reflexões deste estudo, a instituição familiar é reforçada como essencial para o desenvolvimento da criança. Para Giddens e Sutton (2005), a família, formada por pessoas unidas por laços sanguíneos ou afetivos, é o ambiente inicial de socialização do indivíduo, o primeiro grupo social, no qual os adultos assumem a atribuição de protetores e educadores, apresentando-se como uma instituição primordial para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Considerando a relevância dessa instituição para a formação humana e o êxito escolar das crianças, o seguinte questionamento se destaca: como os professores e gestores educacionais da Educação Infantil poderão promover a

integração entre família e instituição de ensino em uma perspectiva de educação inclusiva? Adicionalmente, constitui-se a necessidade de desenvolver estratégias que permitam que a inclusão se torne uma prática comum, instrumentalizando intervenções humanizadoras de inclusão familiar. Para responder a essa questão, recorremos aos documentos que orientam a Educação Infantil.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em consonância com o ECA, “reafirma, em seus termos, que a família é a primeira instituição social responsável pela efetivação dos direitos básicos das crianças” (Brasil, 1998, p. 76). Corroborando a relevância da família como o primeiro espaço de aprendizagem e cuidado da criança, enfatizando sua atribuição na garantia dos direitos infantis e evidenciando a relação das instituições familiar e escolar, “cabe, portanto, às instituições estabelecerem um diálogo aberto com as famílias, considerando-as como parceiras e interlocutoras no processo educativo infantil” (Brasil, 1998, p. 76).

A participação ativa da família é essencial para assegurar os direitos da criança, e as instituições de ensino devem estabelecer uma relação com os familiares, valorizando-os no processo de aprendizagem infantil. Segundo Baltazar, Moretti e Balthazar (2006, p. 45), “não há melhor escola de formação cultural, social e psicológica que o próprio lar”. Essa instituição desempenha atribuições insubstituíveis na formação integral da criança, oferecendo-lhe os primeiros conhecimentos e valores.

No âmbito da inclusão escolar, a análise das políticas de educação inclusiva no Brasil revela possibilidades para sua efetivação na prática educacional. Este estudo investigou a integração entre família e instituição de ensino como uma estratégia para a educação inclusiva, ancorando-se na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Essa referida teoria defende que o desenvolvimento intelectual é influenciado pelo contexto social, histórico e cultural e que as habilidades cognitivas superiores, como linguagem e pensamento, emergem das interações sociais e do uso de elementos culturais.

O referencial teórico-metodológico da Teoria Histórico-Cultural propicia aos professores e gestores educacionais elementos para entender o desenvolvimento da educação estética e da aprendizagem. Essa perspectiva permite compreender como as crianças aprendem e se desenvolvem em contextos sociais e culturais específicos, auxiliando na efetivação de uma educação inclusiva e respeitosa, bem

como possibilita que as instituições de ensino se tornem espaços onde as crianças tenham acesso ao conhecimento humano mais avançado. Além disso, fornece aos professores elementos para desenvolver atividades que tornem o aprendizado significativo e acessível, o que fortalece nossa defesa da inclusão efetiva das famílias no ambiente escolar ao analisar as experiências sociais e culturais que impulsionam o desenvolvimento humano, destacando a família como uma instituição primordial nesse processo.

Reconhecendo a importância da inclusão da família nas instituições de Educação Infantil, faz-se essencial que as instituições de ensino desenvolvam intervenções pedagógicas humanizadoras de inclusão dessa importante instância para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. É fundamental, para êxito no processo de ensino, aumentar a compreensão dos profissionais da educação e da comunidade sobre a relevância da participação efetiva dos familiares em uma perspectiva pedagógica.

Movidas pelas questões que se fortaleceram no decorrer de nossa trajetória profissional e pelos conhecimentos adquiridos durante esta pesquisa, dedicamo-nos à elaboração de um material de amparo para os professores e gestores educacionais da Educação Infantil: um roteiro didático para reuniões e atividades com os familiares, que traz intervenções humanizadoras de inclusão familiar nas instituições de ensino.

5.1. Delineamento do recurso educacional

O recurso educacional que concretiza os esforços desta pesquisa é intitulado *Roteiro didático para reuniões e atividades com as famílias: elementos direcionadores*. É um material pedagógico voltado para profissionais da Educação Infantil; sua finalidade é oferecer possibilidades aos professores e gestores educacionais em suas intervenções de integração entre família e instituição de ensino.

O referido roteiro didático propicia aos profissionais da Educação Infantil um conjunto de proposições de inclusão familiar no ambiente escolar. Em sua elaboração, objetivou-se instrumentalizar professores e gestores educacionais para uma educação inclusiva. Esse roteiro educacional está em conformidade com a

linha de pesquisa III: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva.

Acreditamos que a elaboração desse material é fundamental para oferecer aos professores e gestores educacionais orientações sobre propostas de inclusão familiar. Assim, contribuímos para a formação continuada dos profissionais da educação, fornecendo elementos para que possam atender com excelência à diversidade educacional em um contexto inclusivo.

O roteiro didático é composto de:

- Apresentação;
- Introdução;
- Importância da inclusão familiar na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural;
- Aspectos históricos e legais da educação inclusiva;
- Contribuições da integração entre família e instituição de Educação Infantil;
- Formação continuada: criança e família e o sentimento de pertencimento à instituição de ensino;
- Organização do tempo e do espaço;
- Elementos direcionadores para reuniões com as famílias;
- Variações nas modalidades de reuniões com os familiares;
- Modalidades de reuniões;
- Considerações finais;
- Referências.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa firma-se em proposições de integração entre família e instituição de Educação Infantil como potencializadoras do processo de desenvolvimento infantil. Investiga a contribuição da participação dos familiares no processo de Educação Infantil em uma perspectiva de educação inclusiva, a fim de apresentar estratégias e ações para integração entre família e instituição educativa, tendo como base a Teoria Histórico-Cultural. Elegemos como questão principal: qual a importância e a contribuição da relação entre família e instituição educativa para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança em uma perspectiva de educação inclusiva? Essa indagação conduz ao objetivo geral: investigar a contribuição da participação dos familiares no processo de Educação Infantil em uma perspectiva de educação inclusiva, a fim de apresentar estratégias e ações para integração entre família e instituição de Educação Infantil.

A pesquisa traz a hipótese de que, se houver práticas de integração efetiva entre a família e a instituição de ensino, a referida integração contribuirá para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, bem como para o sentimento de pertencimento em relação à instituição escolar. Enfatizamos a relevância da formação continuada para professores e gestores educacionais para atender às diversidades do ambiente escolar e desenvolver intervenções humanizadoras de integração entre essas duas instâncias.

Tecemos como objetivos específicos: investigar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a formação humana e identificar argumentos basilares da obra *Imaginação e criação na infância*, de Vigotski (2018a), relacionando-os à nossa defesa da necessidade de uma efetiva integração entre família e instituição educativa; estudar os marcos históricos e normativos da educação inclusiva, com vistas a contextualizar como se apresenta a relação entre família e instituição de Educação Infantil nesse contexto e se há, em documentos orientadores, proposições para a participação de ambas; apresentar a importância da formação continuada para efetivação de estratégias e ações para integração entre família e instituição de Educação Infantil.

Este estudo fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural, que almeja compreender o homem em sua totalidade e em seu desenvolvimento a partir da

interação com o meio social e cultural em que se encontra inserido. Isso nos remete à análise da organização de encaminhamentos teórico-metodológicos e das estratégias de intervenções ricas com o que temos de mais elaborado pela humanidade, a fim de potencializar o desenvolvimento da criança e efetivar a participação familiar no ambiente escolar. A Teoria Histórico-Cultural possibilita uma educação de excelência para todas as crianças ao promover seu desenvolvimento integral. Essa teoria propicia aos professores e profissionais da educação um referencial teórico e metodológico para suas práticas humanizadoras, que visam ao desenvolvimento da autonomia, à interação social e à participação na sociedade (Chaves, 2011b).

Organizamos as seções desta dissertação em seis. A primeira seção é a introdução. Nela, discorremos sobre os motivos que levaram à realização da pesquisa, sua relevância, a identificação do problema, a descrição da abordagem metodológica adotada e nossa trajetória de estudos no PROFEI/UEM e no GEEII. As vivências e os estudos no GEEII foram primordiais para a instrumentalização pessoal e profissional, fortalecendo nosso interesse em conhecer e aprofundar os estudos acerca das possibilidades e metodologias que favorecem o aprendizado das crianças, tornando acessível a elas o que a humanidade produziu de mais belo. O grupo também possibilitou o crescimento de nosso repertório e conhecimento sobre estratégias de intervenções ricas, repletas de zelo e sensibilidade, voltadas para a organização do acolhimento dos familiares no ambiente escolar.

Na segunda seção, investigamos a contribuição da Teoria Histórico-Cultural para a formação humana. Fundamentamo-nos nos estudos sobre a teoria de Vigotski e suas contribuições para a educação, apresentamos o perfil do autor e analisamos como sua obra *Imaginação e criação na infância* alicerça a formação humana. No decorrer dessa seção, apresentamos a essencialidade da organização do tempo e do espaço nas instituições de Educação Infantil para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, bem como as possibilidades de integração das instituições familiares no ambiente escolar.

Constatou-se que as concepções de Vigotski continuam relevantes devido à sua capacidade de explicar como a interação social impulsiona o desenvolvimento humano e à sua defesa de uma educação que valoriza a elaboração conjunta do conhecimento, a troca de experiências e a cooperação. O autor ressalta a influência

das relações sociais e da cultura no desenvolvimento, o que nos leva a analisar a importância de entender o contexto familiar da criança e a função familiar no processo de aprendizagem. O estudo das obras desse autor, em especial do livro mencionado, ofereceu base teórica para defender um ambiente escolar inclusivo (Vigotski, 2018a).

Fundamentando nossos estudos sobre a formação humana na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, apresentamos um resumo da vida e obra de Vigotski. Essa teoria nos permite compreender como as crianças aprendem em contextos sociais e culturais, promovendo uma educação inclusiva e respeitosa. A referida teoria oferece aos professores elementos para tornar o aprendizado significativo e acessível, e reforça a relevância da participação familiar no ambiente escolar, reconhecendo a família como essencial para o desenvolvimento humano.

Nesse contexto, enfatizamos a importância da organização do tempo e do espaço nas instituições de Educação Infantil para o aprendizado e o desenvolvimento das crianças, bem como as possibilidades de integrar as famílias no ambiente escolar. Defendemos que uma rotina bem estruturada nesses espaços é um elemento valioso para o aprendizado e o desenvolvimento infantil, facilitando também a participação das famílias. Ao organizar o tempo e o espaço de forma educativa, as instituições de ensino asseguram que o brincar e o aprender sejam as atividades centrais e que as famílias sejam recebidas com cuidado e atenção.

Na terceira seção, discorremos sobre uma relevante temática que reúne temas que abarcam a organização política brasileira para a educação inclusiva e os marcos históricos e normativos da educação inclusiva. Contextualizamos como se apresentam a relação entre família e instituição nessa conjuntura e as configurações familiares presentes na contemporaneidade, bem como os documentos orientadores que asseguram essa integração e sua essencialidade para a efetivação de um ensino inclusivo.

Ao estudarmos os aspectos históricos e legais da educação inclusiva, destaca-se a necessidade de estabelecer uma relação efetiva com as famílias para enfrentar os desafios do ambiente escolar. A inclusão familiar é essencial, pois valoriza a função dos familiares e reconhece suas contribuições para o desenvolvimento e o aprendizado da criança. Observamos que, apesar da existência de leis e diretrizes que visam garantir a inclusão, esta ainda é um

paradigma a ser superado. A efetivação da educação inclusiva exige mais do que a criação de documentos; é necessário um compromisso genuíno com a valorização da diversidade humana. Nessa perspectiva, apresentamos a integração familiar como primordial. Fundamentamos brevemente sobre as configurações familiares predominantes na contemporaneidade e a influência do contexto social e cultural no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. Em nossas defesas, discorremos que, independentemente da configuração familiar, o que toda criança precisa é “ter”. Alicerçamo-nos no poema de Chaves (2021), que enfatiza a diversidade das configurações familiares, frisando que o essencial na formação de uma família é a criança “ter amor”, “ter respeito” e “ter proteção”, uma vez que esses são os pilares fundamentais para o desenvolvimento saudável das crianças. Salientamos que a multiplicidade de configurações familiares observada atualmente influenciou a forma como nos referimos a essa instituição. Consideramos mais apropriados os termos “família”, “familiares” e, em situações específicas, “responsáveis”.

Na quarta seção, argumentamos sobre a formação continuada de professores e gestores educacionais, visto que os debates atuais sobre educação reforçam a necessidade de uma constante atualização dos conhecimentos e das práticas pedagógicas. A formação continuada se faz primordial para a efetivação de um ambiente educacional inclusivo e de intervenções humanizadoras de ensino e acolhimento dos familiares.

Chaves (2011c) ressalta que a formação continuada dos professores é essencial para a efetivação de uma educação de excelência. A formação desses profissionais precisa abranger áreas do conhecimento, como Arte, Literatura e Ciência, para estes transmitirem valores culturais às crianças e engajarem as famílias no processo educativo. A autora reforça a importância de a formação continuada de professores e gestores ser baseada na Teoria Histórico-Cultural para a efetivação de intervenções pedagógicas humanizadoras no ensino e na inclusão familiar.

Discorremos, ainda, sobre a necessidade de estabelecer laços fortes entre as famílias e as instituições de Educação Infantil. O sentimento de pertencimento, que envolve acolhimento, afeto e inclusão, é crucial para o desenvolvimento das crianças e para o sucesso do processo educativo. A formação continuada de

professores e gestores se faz basilar para a elaboração dessa relação de confiança e cooperação. Em nossas proposições para intervenções humanizadoras de integração entre família e instituição de Educação Infantil, apresentamos as defesas de Makarenko (1976, 1981a) e Chaves *et al.* (2015).

Na perspectiva de Makarenko (1981a), a presença dos familiares no processo educativo das crianças é primordial. O autor propõe a realização de reuniões e atividades coletivas para debater temas como: o ambiente educacional familiar, a autoridade, a disciplina, a importância do brincar, o trabalho na educação, a economia da casa, a formação de hábitos culturais e a educação sexual.

Chaves *et al.* (2015) enfatizam a essencialidade da formação continuada de professores e gestores educacionais para que se estabeleça a inclusão das famílias em uma perspectiva pedagógica, e não somente burocrática e formal, desenvolvendo, por meio de intervenções pedagógicas humanizadoras, o sentimento de pertencimento entre família e instituição de ensino e, concomitantemente, entre criança e conhecimento. Efetivar a inclusão familiar nas instituições de ensino resultaria na superação da evasão escolar e da negação do conhecimento, um desafio que se faz presente de forma preocupante na contemporaneidade e em todas as modalidades da Educação Básica.

Reconhecendo a relevância da inclusão das famílias nas instituições de Educação Infantil, na quinta seção, apresentamos o recurso educacional que concretiza os esforços desta pesquisa, intitulado *Roteiro didático para reuniões e atividades com as famílias: elementos direcionadores*. É um material pedagógico voltado para profissionais da Educação Infantil; sua finalidade consiste em oferecer elementos aos professores e gestores educacionais para suas intervenções de integração entre família e instituição de ensino. Acreditamos que a elaboração desse material é fundamental para instrumentalizar e aprimorar proposições de inclusão familiar.

Concluímos, portanto, mediante as discussões apresentadas nesta pesquisa, reforçando a importância da integração entre família e instituição de ensino como proposição para a educação inclusiva. Apresentamos essas duas instituições como essenciais para o desenvolvimento da criança, com funções distintas e complementares. A família desempenha uma função crucial na formação do indivíduo, sendo o primeiro espaço onde aprendemos a nos relacionar com os

outros e a compreender as regras sociais. Os familiares, como primeiras figuras de autoridade, constituem a forma como a criança se relacionará com os limites e as expectativas da sociedade.

A relação entre família e instituição de Educação Infantil é apresentada como complementar, destacando que, ao acolher as experiências e o conhecimento que as crianças trazem de casa e da comunidade, elabora-se um processo educativo mais completo. Ao integrar essas vivências nas propostas pedagógicas, as instituições ampliam o repertório das crianças, oferecendo novas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento. Nesse sentido, para potencializar o desenvolvimento das crianças e estabelecer o sentimento de pertencimento em relação ao ambiente escolar, é fundamental que as instituições educativas e familiares estabeleçam uma relação de cooperação, dialogando e compartilhando responsabilidades.

REFERÊNCIAS

- ACHCAR, G. A Revolução Russa de 1905. *In: LÖWY, M. (org.). Revoluções.* Tradução: Yuri Martins Fontes. São Paulo: Boitempo, 2009. p. 20-32.
- ALENCAR, G. A. R. de; RODRIGUEIRO, R. B. Currículo e adaptações curriculares: um olhar para as diversidades. *In: GALUCH, M. T. B.; MORI, N. N. R. Aprendizagem e desenvolvimento: intervenção pedagógica para pessoas com deficiência sensorial auditiva.* Maringá: Eduem, 2010. p. 49-70.
- ALMEIDA, C. M. C. Concepções e práticas artísticas na escola. *In: FERREIRA, S. (org.). O ensino das Artes: construindo caminhos.* Campinas: Papirus, 1992. p. 11-38.
- ANDRADE, A. P. E. de. **A Arte da Dança na Educação Infantil:** estudos para a aprendizagem e o desenvolvimento em festividades juninas. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.
- ARCE, A.; MARTINS, L. M. (org.). **Ensino aos pequenos de zero a três anos.** Campinas: Alínea, 2009.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BALTAZAR, J. A.; MORETTI, L. H. T.; BALTHAZAR, M. C. **Família e escola:** um espaço interativo e de conflitos. São Paulo: Arte & Ciência, 2006.
- BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski:** implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007b.
- BARROCO, S. M. S. **Psicologia educacional e Arte:** uma leitura histórico-cultural da figura humana. Maringá: Eduem, 2007a.
- BELISÁRIO FILHO, J. F.; CUNHA, P. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar:** transtornos globais do desenvolvimento. Brasília, DF: MEC, 2010.
- BLAGONADEZHINA, L. V. Las emociones y los sentimientos. *In: SMIRNOV, A. A. et al. Psicología.* Tradução: Florencio Villa Landa. 3. ed. Cidade do México: Editorial Grijalb, 1969. p. 355-381.
- BLANCK, G. Prefácio: para ler a Psicologia Pedagógica de Vigotski. *In: VIGOTSKI, L. S. Psicología pedagógica.* Tradução: Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 12-35.
- BLANCK, G. Vygotsky: o homem e sua causa. *In: MOLL, L.C. Vygotsky e a educação:* implicações pedagógicas a psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artmed, 1996. p. 31-35.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 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, DF: Presidência da República, 1999b. Não paginado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 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, DF: Presidência da República, 2004. Não paginado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 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, DF: Presidência da República, 2005. Não paginado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 28 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 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, DF: Presidência da República, 2001. Não paginado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 13 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Não paginado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 5 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002b. Não paginado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 24 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo

da vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Não paginado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 28 jul. 2024.

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. Não paginado. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Não paginado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: MEC, 2024. Não paginado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm. Acesso em: 1 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Não paginado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 5 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 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, DF: Presidência da República, 1989. Não paginado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Não paginado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 2 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

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

Brasília, DF: MEC: CEB, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC: CNE, 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1999a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2014. Não paginado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 19 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Não paginado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer Técnico nº 71, de 2 de maio de 2013**. Trata do Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. **Coleção PROINFANTIL**: módulo IV, unidade 5. Brasília, DF: MEC: SEED, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC: SEB, 2010. E-book. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares2012.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC: SEESP, 2008a. PDF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 28 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002**. Aprova o projeto da grafia braille para a língua portuguesa e estabelece diretrizes e normas para o seu uso. Brasília, DF: MEC, 2002. PDF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiport.pdf>. Acesso em 25 jul. 2024.

BRASIL. Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República. **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência comentada**. Coordenação: Ana Paula Crosara de Resende e Flavia Maria de Paiva Vital. Brasília, DF: CORDE, 2008b.

CAPRILES, R. **Makarenko**: o nascimento da pedagogia socialista. São Paulo: Scipione, 1989.

CHAVES, M. A Teoria Histórico-Cultural e a linguagem escrita na Educação Infantil: estudos e reflexões. **Obutchénie**: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, Uberlândia, v. 1, n. 3, p. 515-534, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OBv1n3a2017-4>. Acesso em: 8 jul. 2024.

CHAVES, M. As contribuições de Leontiev e Blagonadezhina para a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil. *In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL*, 10., 2011, Maringá. **Anais** [...]. Maringá: UEM, 2011a. p. 819-830. Disponível em: https://abrapee.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/02/conpe-trabalhos-completos-anais_x-conpe-final.pdf. Acesso em: 31 dez. 2024.

CHAVES, M. Enlaces da Teoria Histórico-Cultural com a Literatura Infantil. *In: CHAVES, M. (org.). Prática pedagógica e Literatura Infantil*. Maringá: Eduem, 2011b. p. 97-105.

CHAVES, M. *et al.* Família e instituição: das necessidades e possibilidades de integração entre familiares e profissionais da educação infantil. *In: CHAVES, M.; CIRINO, L. C. M.; CASAGRANDE, R. C. de B. Orientações pedagógicas da Educação Infantil*: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico. 2. ed. Curitiba: SEED/PR, 2015. p. 51-60. PDF. Disponível em: https://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/orientacoes_pedagogicas_educacao_infantil2.pdf. Acesso em: 2 jul. 2024.

CHAVES, M. *et al.* Teoria Histórico-Cultural e intervenções pedagógicas: possibilidades e realizações do bom ensino. **Educação**, [s. l.], v. 39, n. 1, p. 129-142, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/198464444210>. Acesso em: 14 mar. 2024.

CHAVES, M. Formação contínua de professores e a Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil. **Fractal**: Revista de Psicologia, Niterói, v. 32, n. esp., p. 227-232, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.22409/1984-0292/v32_i-esp/41036. Acesso em: 8 jul. 2023.

CHAVES, M. **Intervenções pedagógicas e Educação Infantil**. Maringá: Eduem, 2011c.

CHAVES, M. Leontiev e Blagonadezhina: estudos e reflexões para considerar a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil. **Teoria e Prática da Educação**, [s. l.], v. 17, n. 3, p. 81-91, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/tpe.v17i3.28210>. Acesso em: 8 jul. 2023.

CHAVES, M. Makarenko: uma proposta para educação do homem comunista. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL*, 1.; JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA, 11., 2012, Marília. **Anais** [...]. Marília: [s. n.], 2012. v. 1. p. 1-14.

CHAVES, M. Práticas pedagógicas na Educação Infantil: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. **Fractal**: Revista de Psicologia, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 56-60, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0292/1356>. Acesso em: 8 jul. 2023.

CHAVES, M. **Versos para brincar e aprender**. Maringá: Girassol Cursos e Capacitação, 2021. v. 1.

CHAVES, M.; FRANCO, A. F. (org.). Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. *In: MARTINS, L. M. et al. (org.). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.* Campinas: Autores Associados, 2016. p. 109-126.

CHAVES, M.; LIMA, E. A.; HAMMERER, M. F. S. Música na Educação Infantil: indagações e possibilidades de intervenções pedagógicas. *In: CHAVES, M.; SETOGUTI, R. I.; VOLSI, M. E. (org.). A função social da escola: das políticas públicas às práticas pedagógicas.* Maringá: Eduem, 2011. p. 85-97.

COSTA, F. F. de S. **A Arte como linguagem de aprendizagem na Educação Infantil inclusiva dos primeiros meses aos 3 anos de idade**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2024.

D'ANTINO, M. E. F. **A máscara e o rosto da instituição especializada**: marcas que o passado esconde e o presente abriga. São Paulo: Mennon, 1988.

DUARTE, N. **Educação escolar**: teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da Teoria Vigotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

ESTEF, S.; MASCARO, C. A. A. C. Formação docente para o Atendimento Educacional Especializado por meio da pesquisa-ação. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 73, p. 198-208, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2024.74080>. Acesso em: 28 maio 2024.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FIGUEIRA, E. **Introdução geral à educação inclusiva**: história, artigos, entrevistas, práticas pedagógicas, materiais didáticos para professores e famílias, legislações. 2. ed. São Paulo: Figueira Digital: UICLAP, 2023. PDF. Disponível em: https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/2024/07/Introduao_Geral_a_Educacao_Inclusiva_-_Emilio_Figueira.pdf. Acesso em: 1 ago. 2024.

FILONOV, G. N. (org.). **Anton Makarenko**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, I. A. **Família e escola**: a parceria necessária na Educação Infantil. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Infantil) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2010.

FREITAS, I. A. **Família e escola**: a parceria necessária na Educação Infantil. Presidente Prudente: Unoeste, 2011.

GIDDENS, A.; SUTTON, P. W. **Sociologia**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOKHALE, S. D. A família desaparecerá? **Revista Debates Sociais**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 30, p. 10-17, 1980.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/125135/ISSN2178-5198-2010-32-02-193-208.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 6 abr. 2024.

HINTZ, H. C. Novos tempos, novas famílias? Da modernidade à pós-modernidade. **Pensando Famílias**, [s. l.], v. 3, p. 15-17, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.12933.24804>. Acesso em: 7 ago. 2024.

INSTITUTO Maringaense de Autismo – IMA. **Econodata**, [s. l.], 2024. Disponível em: https://www.econodata.com.br/consulta-empresa/33552538000168-INSTITUTO-MARINGAENSE-DE-AUTISMO-IMA#google_vignette. Acesso em: 5 nov. 2024.

INSTITUTO PARADIGMA. Convenção da Guatemala, de 1999 – Convenção Interamericana. **Instituto Paradigma**, São Paulo, 1999. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/biblioteca/gestao-publica-convencao-da-guatemala-de-1999-convencao-interamericana/>. Acesso em: 2 fev. 2024.

JARDIM, A. P. **Relação entre família e escola**: proposta de ação no processo ensino-aprendizagem. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2006.

KALOUSTIAN, S. M. **Família brasileira**: a base de tudo. São Paulo: Cortez, 1988.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, E. A. **Infância e Teoria Histórico-Cultural**: (des)encontros da teoria e da prática. 2005. Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

LONGAREZI, A. M.; FRANCO, P. L. J. A. N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: Edufu, 2013. p. 67-110.

MACHADO, F. S. **Interação família e escola como motivação no processo de ensino-aprendizagem**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração Pública) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2021.

MAKARENKO, A. **O livro dos pais**. Moscou: Livro Horizonte, 1976.

MAKARENKO, A. **O livro dos pais**. Moscou: Livro Horizonte. 2. ed. 1981a.

MAKARENKO, A. S. **Conferências sobre Educação Infantil**. Tradução: Maria Aparecida A. Vizzoto. São Paulo: Moraes, 1981b.

MARTINUCCI, E. E. S.; CHAVES, M. Formação contínua de professores na Educação Infantil: estratégia política de desenvolvimento. **RPGE – Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, e022130, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26i00.15371>. Acesso em: 12 jun. 2023.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. Manuscritos econômicos e filosóficos. In: FROMM, E. **O conceito marxista de homem**. Tradução: T. B. Bottomore. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962. p. 91-179.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, prática e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

MORENO, G. L. **A relação professor-escola-família na educação da criança de 4 a 6 anos**: estudo de caso em duas instituições de ensino da cidade de Londrina. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MOURA, D. C. R. de. **Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil**: a experiência de formação contínua no município de Telêmaco Borba - Paraná. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NARZIKYLOV, V. **Como surgiu a direção planificada da economia**. Moscou: Edições Progresso, 1985.

NASCIMENTO, L. B. P. **A importância da inclusão escolar desde a Educação Infantil**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2014.

OLIVEIRA, M. L. S.; BASTOS, A. C. S. Práticas de atenção à saúde no contexto familiar: um estudo comparativo de casos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 97-107, 2000.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação).

PASTRE, C. A. S. **Teoria Histórico-Cultural e literatura para crianças**: possibilidades de desenvolvimento humano na Educação Infantil. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, M. C. P. de. Políticas de educação inclusiva: considerações sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 125-137, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/198431781022014125>. Acesso em: 2 set. 2023.

PRESTES, Z. A brincadeira de faz de conta e a Infância. **Revista Trama Interdisciplinar**, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 28-39, 2016. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9807/6068>. Acesso em: 15 abr. 2024.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

PRESTES, Z. R.; TUNES, E. Notas biográficas e bibliográficas sobre L. S. Vigotski. **Universitas**: Ciências da Saúde, Brasília, DF, v. 9, n. 1, p. 101-135, 2011.

REIS, M. B. F.; SILVA, L. R. S. Educação inclusiva: o desafio da formação de professores. **REVELLI** – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG, Inhumas, v. 3, n. 1, p. 7-17, 2011.

RODRIGUEIRO, C. R. B.; YAEGASHI, S. F. R. A família e a criança surda: algumas reflexões. In: SHIMAZAKI, E. M.; PACHECO, E. R. (org.). **Deficiência e inclusão escolar**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2018. p. 261-277.

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F.; SANTOS, D. A. N dos. **Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva**: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade. Bauru: Unesp: MEC, 2012. v. 2.

RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E. A. A história da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência. In: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. (org.). **Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva**. Bauru: Unesp: MEC, 2010. v. 2. (Coleção Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva). PDF. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41618/5/livro_2.pdf. Acesso em: 26 ago. 2024.

- SAINT-CLAIRES, S. **La reeducación de los niños subnormales**. Versión Castellana: Angel Abad. Barcelona: Nova Terra, 1970.
- SALAMANCA. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: [s. n.], 1994.
- SAYÃO, R.; AQUINO, J. G. **Família**: modos de usar. Campinas: Papirus, 2006.
- SOUZA, P. L. de. **Anton Semionovitch Makarenko**: contribuições para a Educação Infantil brasileira na atualidade. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.
- SZYMANSKI, H. **A relação família/escola**: desafios e perspectivas. Brasília, DF: Plano Editora, 2003.
- TORETE, R. M. G. **O diretor de escola como mediador entre a família e a escola**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2005.
- TULESKI, S. C. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: Eduem, 2002.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Programa de Pós-Graduação Educação Inclusiva – Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional. **Instrução Normativa nº 04/2021** – PROFEI. Orientações para o Trabalho Final de Curso (TFC) junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – PROFEI. São Paulo: UNESP, 2021. PDF. Disponível em: https://www.fct.unesp.br/Home/Pos_Graduacao/-educacao_inclusiva/normativa_04_2021_tfc.pdf. Acesso em: 3 mar. 2025.
- VIGOTSKI, L. S. A Defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, 2011.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VIGOTSKI, L. S. **A imaginação e a arte na infância**. Tradução: Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água, 2009.
- VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de Defectologia**. Obras completas. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. t. 5.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução: Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018a.
- VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia**. Organização: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018b.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento:** símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artmed, 1996.

WALLON, H. **Psicologia e educação da criança.** Lisboa: Vega, 1979. p. 147-159.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia para a inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.14125>. Acesso em: 26 ago. 2024.