

A EDUCAÇÃO INFANTIL & ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: SABERES NECESSÁRIOS NA FORMAÇÃO DE DOCENTES DE CRIANÇAS PEQUENAS

CHILD EDUCATION & SPECIALIZED EDUCATIONAL CARE: KNOWLEDGE REQUIRED IN THE TRAINING OF TEACHERS OF SMALL CHILDREN

José Carlos de Melo 1
Hilce Aguiar Melo 2

1 Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, Especialização em Psicopedagogia pela Faculdades Integradas Jacarepaguá - RJ, Mestrado em Educação - Université Du Quebec à Montréal-UQAM - Canadá . É Doutor em Educação: Currículo na linha de pesquisa Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares pela PUC-SP , Pós-doutorado em andamento na Universidade Católica de Santos - SP - UNISANTOS, sob a Supervisão do Prof. Dr. Moysés Kuhlmann Júnior. Docente do departamento de Educação II na UFMA, Docente do Programa de Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB. E-mail: mrzeca@terra.com.br

2 Possui graduação em História pela Universidade Federal do Maranhão (1996) e em Pedagogia pela mesma Instituição (2002). Concluiu o Doutorado em Educação em 2016, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/ Linha de Pesquisa. Atualmente, ligada profissionalmente a Universidade Federal do Maranhão - UFMA, lotada no Departamento de Educação II. E-mail: hilce.aguiar@ufma.br

Resumo: O artigo tem a finalidade de promover reflexões a respeito de conhecimentos docentes necessários no Atendimento Educacional Especializado - AEE na Educação Infantil. O AEE, cuja oferta tem caráter obrigatório em todos os níveis de ensino do país, é previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 como serviço de apoio à inclusão escolar. O conteúdo deste trabalho fundamenta-se na abordagem histórico-cultural como lente basilar de suas análises além de autores como Mendes (2010), Brasil (2008), Vigotsky (2004), dentre outros. A proposta metodológica se efetivou por meio de uma revisão de literatura sobre a temática em questão. Concluiu-se que mesmo com o suporte de políticas nacionais consideradas para inclusão há no âmbito dos saberes/práticas uma demanda de docentes da Educação Infantil da rede pública, que é conceber o AEE como um serviço de apoio à inclusão de crianças alvo da Educação Especial.
Palavras-chave: Educação Infantil. Atendimento Educacional Especializado. Formação docente. Inclusão Escolar.

Abstract: The article has the purpose of promoting reflections about the necessary teaching knowledge in the Specialized Educational Assistance - AEE in Early Childhood Education. The ESA, whose offer is mandatory in all levels of education in the country, is provided for in the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education / 2008 as a service to support school inclusion. The content of this work is based on the historical-cultural approach as the basic lens of its analyzes, as well as authors such as Mendes (2010), Brazil (2008), Vigotsky (2004) and others. The methodological proposal was carried out by means of a literature review on the subject in question. It was concluded that even with the support of national policies considered for inclusion there is in the scope of the knowledge / practices a demand of teachers of the Children's Education of the public network, which is to design the ESA as a service to support the inclusion of children targeted by Special Education.

Keywords: Early Childhood Education. Specialized Educational Assistance. Teacher training. School inclusion.

Introdução

Este artigo apresenta reflexões sobre necessidades/possibilidades de formação docente que instrumentalizem o educador de crianças pequenas para uma prática pedagógica cujo caráter científico/metodológico, implique em acolhimento e atenção à diversidade infantil de sujeitos escolares da Educação Especial nas escolas públicas.

Para tanto, antes, achou-se conveniente apontar algumas orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado aos referidos sujeitos de aprendizagem. Na sequência revisamos de maneira sintética alguns posicionamentos de perspectivas teóricas quanto à aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos, quais sejam: a objetivista, a subjetivista, a interacionista e histórico cultural. Tal postura se orienta pelo sentido da própria práxis como comportamento metodológico.

A Educação Especial e Inclusiva: pressupostos legais

A Educação Especial é uma modalidade de ensino prevista na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de acordo com esse documento, podemos observar que esta pode ser compreendida como:

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 (BRASIL, 1996, p.28).

Já o Atendimento Educacional Especializado segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 se configura como um instrumento de inclusão das pessoas com necessidades especiais nos sistemas de ensino brasileiros, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, este documento ressalta também que o público alvo da Educação Especial/Inclusiva é composto por pessoas com necessidades físicas e que apresentam transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001 no artigo 2º determina que é dever dos sistemas de ensino:

Matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001 p. 69).

Em relação à obrigatoriedade do Estado no tocante à oferta da Educação Especial nos sistemas de ensino, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 no artigo § 3º assegura que: “A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil” (BRASIL, 1996, p.28).

No contexto deste artigo, cuja ênfase se volta para a produção de saberes necessários na formação de docentes para ensino de crianças pequenas, o AEE que se advoga consiste em um tipo de apoio ou oferta de trabalho no âmbito da escola que se objetiva a partir da proposta da política que a inaugura, mas que não nega as contradições que se expressam por meio das práticas com as crianças na Educação Infantil, considerando que:

Essa formação deve abranger a reflexão sobre o papel do professor na formação de todos os seus alunos. No momento em que o professor detiver o conhecimento dos instrumentos de ação para efetivar sua prática educativa e não só tiver o conhecimento, mas souber operacionalizar estes instrumentos em favor de seu alunado, passará então a ter Educação inclusiva na educação infantil liberdade de criação e direcionamento de sua prática embasada em uma teoria viva. (ZANATA, 2004, p. 09).

Balizar práticas pedagógicas requer posturas docentes que de forma intencional atribuam um sentido às atividades realizadas com as crianças. Tais sentidos, mais ou menos humanizadores, serão atribuídos em razão direta com a (s) concepções de aprendizagem inerentes ao que move essa intencionalidade docente.

Assim, cada sociedade, em cada espaço e tempo históricos estão subjacentes concepções de sujeito, de sociedade e de mundo. Tais concepções se constituem a partir das relações históricas e sócio culturais, e, voltam a elas impingindo nas mesmas saberes e valores que implicarão nas possibilidades de reduzir ou ampliar as condições da aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos.

No atual contexto social, em nível mundial, o modelo produtivo capitalista orienta-se pela perspectiva de se reestruturar e ressignificar sua agenda político-econômica em face de crise que vem abatendo a continuidade de seu projeto social. Nesse contexto, desde a década de 90, até o presente momento, vem se experimentando no âmbito político internacional, um movimento pela inclusão social/educacional dos sujeitos com necessidades educacionais especiais.

O referido movimento configura-se como uma das estratégias do capital visando ocultar as mazelas e desigualdades de existência dos sujeitos. Estas desigualdades se materializam nas instituições sociais por meio de suas relações. Eis aí uma espécie de antídoto para manter sua hegemonia.

Além da tentativa de mascarar as desigualdades sociais, observa-se uma preocupação política na atual conjuntura, com os objetivos, as práticas e os resultados no campo educacional. Esta realidade encontra expressão em vários documentos de caráter internacional como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), e de forma mais específica a Declaração de Salamanca (1994).

Mesmo com as garantias legais para o acolhimento curricular ainda são hegemônicos os conceitos deterministas referentes à aprendizagem escolar de crianças de 0 a 5 anos, destacadamente, as que apresentam necessidades educacionais especiais.

Sem desconsiderar a importância do campo político educacional nem tampouco conceber o contexto escolar desses sujeitos de forma separada dos fundamentos teórico-metodológicos, neste artigo, quer se apresentar a ênfase das reflexões sob as características biopsicossociais das crianças no processo de desenvolvimento. Com relação a estas características, percebe-se ainda no comportamento pedagógico de boa parte dos professores, o conflito quanto às possibilidades de serem desenvolvidas atividades pedagógicas com crianças que apresentam necessidades educacionais especiais, mas também as que não as apresentam.

Observa-se ainda que tais conflitos tenham sua base de origem em concepções inatistas e homogêneas de desenvolvimento infantil. Tais constatações encontram respaldo, inclusive, nas expressões e nos questionamentos do coletivo de profissionais ao manifestarem ideias de concepção de aprendizagem, desenvolvimento, avaliação e planejamento com características de distanciamento do ser criança como um ser historicamente situado e ainda com características biopsíquicas plásticas.

Em oposição a este entendimento subjacente às análises de lentes socioculturais evidenciam-se posturas cujo entendimento denunciam o caráter homogêneo e mecanicista das práticas na Educação Infantil, uma vez que:

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social (BRASIL, 2008, p. 17).

No cerne desta realidade da aprendizagem e desenvolvimento de crianças no contexto da Educação Infantil é preciso destacar que as formas como são concebidos os sujeitos com ou sem necessidades especiais, vem se materializando nas práticas sociais e nos contextos escolares sob diferentes perspectivas teóricas de sujeito, no tocante às possibilidades de suas aprendizagens e desenvolvimento: a perspectiva objetivista, a subjetivista, a interacionista e a sociocultural. Evidencia-se, contudo, que tais perspectivas não se apresentam no tecido social de forma linear e homogênea, havendo desta forma a possibilidade de observação de ecletismos relacionados a essas perspectivas teóricas.

A perspectiva objetivista caracteriza-se pela concepção inatista predeterminista de sujeitos na construção do conhecimento e se expressa por meio de práticas homogêneas e mecanicistas. O primado do conhecimento está no objeto, o que reforça, portanto, uma natureza essencialista de indivíduo para funcionar na sociedade. Compartilham destas perspectivas teóricas comportamentalistas como Skinner, Watson, Gagné e Guthrie.

A perspectiva subjetivista também apresenta uma visão inatista de sujeito, mas, com natureza existencialista, ou seja, o primado para as possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem encontram-se no sujeito. Aprofundaram conhecimentos sobre a construção do conhecimento nesta perspectiva, estudiosos como Rogers e Neil.

É importante destacar que sob essa perspectiva teórica, no tocante a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, a responsabilidade docente assume um caráter reduzido ao centralizar, principalmente, no sujeito da aprendizagem, as responsabilidades pelos resultados de seu desenvolvimento. Nesse sentido, é importante considerar que se tomar tal perspectiva como eixo orientador da práxis pedagógica com alunos (as) da Educação Infantil ampliam-se as possibilidades de exclusões em detrimentos das formas necessárias de inclusão escolar que considerem no processo pedagógico as características biopsicossociais dos indivíduos para a aprendizagem.

Quanto à perspectiva interacionista, destaca-se como principal representante Jean Piaget com sua teoria denominada, epistemologia genética. Considera-se pertinente destacar as principais características do interacionismo pela importância dada, pelo próprio Piaget, às interações entre o sujeito e o meio na perspectiva da construção do conhecimento. Evidencia-se em sua teoria e nas demais consideradas interacionistas, a ênfase no aspecto biológico que resulta inclusive, no entendimento maturacionista de desenvolvimento. Sob a perspectiva teórica interacionista, o aspecto social na construção do conhecimento pelas crianças, ocupa um lugar secundário.

Desta forma, intervenções pedagógicas na educação infantil, se sofrerem a ênfase desta perspectiva interacionista, poderão reduzir o sujeito da aprendizagem em sua omnilateralidade e assim desencadear barreiras nas aprendizagens das crianças, sobretudo quando o processo escolar envolve crianças com dificuldades na aprendizagem dos conteúdos.

Como exemplos citam-se crianças que apresentam deficiências, transtornos de desenvolvimento, superdotação/altas habilidades e com transtornos de aprendizagem em função de dislexia, discalculia, disortografia etc. Considerar, portanto, as crianças em suas dimensões históricas, sociais, culturais é certamente uma postura imprescindível, se é desejo do educador incluir o(a) aluno(a) no contexto de ensino e aprendizagem.

Assim, têm-se as perspectivas teóricas objetivistas, subjetivistas e interacionistas, posicionamentos reducionistas que se não utilizadas com cautela no contexto pedagógico com as crianças da Educação Infantil, certamente reforçarão a exclusão de crianças do processo escolar nas situações de aprendizagens.

A perspectiva histórico cultural, tendo Vigotski como fundador, evidencia-se pela influência do materialismo histórico dialético de Karl Marx, na construção do aporte conceitual desta abordagem. Nesse sentido, sob esta perspectiva, as crianças são consideradas como sujeitos multideterminados. Assim, sob a perspectiva histórico cultural encontra-se um forte subsídio para ampliar práticas pedagógicas consubstanciadas pelas características físicas, psicológicas, históricas, sociais e culturais que correspondam às demandas da criança como sujeito histórico de aprendizagem.

Na consecução das reflexões questiona-se que tipo de impactos determinadas práticas implicarão para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças quando são consideradas suas

demandas socioafetivas, psíquicas e habilidades cognitivas? Os questionamentos fundamentam-se principalmente em função de dois aspectos inerentes ao desenvolvimento humano: as características filogenéticas e ontogenéticas.

A formação docente para Atendimento Educacional Especializado às crianças pequenas

A Educação Básica tem como objetivo fundamental, ampliar as condições de desenvolvimento do sujeito¹, nos seus aspectos físico, psicológico, social cultural e emocional. Considerando que esse desenvolvimento é dado a partir da estimulação através de atividades, brincadeiras espontâneas e dirigidas, estas envolvendo a mente e corpo – psicomotricidade².

Em nível de políticas públicas voltadas para a educação, temos como fruto de diversas áreas e segmentos sociais a Educação Infantil como direito social somente a partir da implementação da atual Constituição Federal, também conhecida como Constituição cidadã, no referido documento, a criança é vista como um sujeito de direitos, dentre eles o acesso a uma educação pública e gratuita, além de ser estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBN como a primeira etapa da Educação Básica, este foi um passo muito importante para essa etapa de ensino que traz na sua gênese um caráter extremamente assistencialista e compensatório (BRASIL, 1996).

É pertinente destacar a importância de conhecimentos de ordem teórica e metodológica que viabilizem, por parte dos docentes que acolherão esses sujeitos, a compreensão das características humanas, sob as especificidades dos alunos, afim de que favoreçam com intervenções que não reduzam o sujeito em função de práticas preconceituosas e sujeitas ao pragmatismo social hegemônico, considerando que a infância representa um momento significativo para o processo de aprendizagem do individuo, nas palavras de Mendes (2010):

Os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização, etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. Entretanto, o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser afetado por fatores nutricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança (MENDES, 2010, p. 47-48).

Dito de outra forma é necessário ampliar as condições de cientificidade das práticas pedagógicas, e utilizá-las na contramão da lógica do capital humano que privilegia a mercadoria em detrimento do humano. Sob essa lógica, muitas crianças e jovens com e sem necessidades especiais tem sido negadas em seus direitos e potenciais para humanizar-se com a alegação de que não conseguirão desenvolver-se.

Os estudos sobre a educação inclusiva, além de voltar sua atenção para à diversidade, vem sido alvo de muitos debates objetivando minimizar o antagonismo entre as categorias igualdade e diferença, aproximando dessa maneira os diversos segmentos sociais, sobretudo, as instituições educacionais, desde a Educação Infantil as Universidades.

Assim sendo, compreende-se que o professor (a) necessita aprender a se utilizar dos conhecimentos adquiridos em sua formação, bem como, procurar os conhecimentos necessários à inovação e adaptação da sua prática, considerando que as instituições regulares devem aceitar a matrícula dessas crianças e atuar educativamente, flexibilizando o currículo e realizando adaptações

1 A LDB (BRASIL, 1996) definiu Educação Básica, parte do sistema de Educação Básica, tendo como finalidade precípua, o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Grifos nossos para destacar o limite de idade na Educação Infantil de cinco anos.

2 A palavra psicomotricidade pretende superar o dualismo entre o corpo e a mente e expressa a unidade funcional que existe entre a motricidade e o psiquismo.

curriculares de acordo com a demanda na educação infantil (UJIIE 2007).

Um dos destaques no tocante ao processo de inclusão das crianças com necessidades especiais nas denominadas classes regulares é a falta de profissionais especializados para realização de atividades voltadas para atender esse público alvo, além disso, os professores ainda enfrentam outros tipos de dificuldades como, por exemplo, a falta de recursos e a quantidade de crianças por sala.

Outro fator que deve ser considerado nesse processo é a forma como a inclusão de pessoas com necessidades especiais foi historicamente construída, onde não havia interação entre os alunos das chamadas classes regulares com as classes especiais, considerando que esta última por sua vez, de acordo com Morin (2011) possuía como meta a “normalização” dos sujeitos o máximo possível, concordamos com o autor quando este afirma que esse modelo de educação não pode ser considerado, pois a diferença é uma realidade com a qual o ser humano precisa conviver, onde o verdadeiro papel da educação é:

Cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade, e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie *Homo sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno (MORIN, 2011, p. 49-50).

Sendo assim, precisamos compreender que o papel da educação inclusiva vem sendo construído à medida que a comunidade escolar e os demais setores da sociedade se conscientizam que existe a necessidade de abrir espaço para a diversidade respeitando e valorizando o outro, tendo em vista que as pessoas com necessidades especiais são tão importantes como qualquer outra, mas para que isso aconteça faz-se necessário que o professor trabalhe numa perspectiva inclusiva, ensinando as crianças pequenas, a importância do respeito e valorização do próximo.

Características necessárias a serem desenvolvidas para o acolhimento à diversidade na educação infantil

Responder pedagogicamente aos alunos/crianças considerando suas características biopsicossociais constitui-se num grande desafio na medida em que na maioria das realidades, nesta etapa de ensino, tem-se observado que muitos professores desprezam tais características sobrecarregando os alunos de atividades mecânicas e homogeneizantes em detrimento daquelas que correspondem e mobilizam o desenvolvimento íntegro destes sujeitos.

Sob essa perspectiva de análise, recorre-se ao pensamento de Mendes (2010, p. 47) para destacar o nível de importância das intervenções pedagógicas e seus contributos na constituição da criança como sujeito desejante, pensante e, portanto, com papel efetivo na constituição da história social.

Portanto, compete ao professor da educação infantil saber planejar e desenvolver contextos de aprendizagens que oportunizem experiências enriquecedoras e significativas, organizando um ambiente acolhedor e desafiador que propicie a exploração da curiosidade dos alunos que de forma consciente e assim os considere em seus itinerários para a aprendizagem que em muitos casos apresentam características bastante específicas para a aprendizagem – É o caso, por exemplo, do alunado constituinte da Educação Especial.

Deverá para tanto, esse professor, constituir-se num investigador do desenvolvimento das

potencialidades físicas, sócio-afetivas, intelectuais e éticas dos (as) alunos (as), possibilitando, ainda, o desenvolvimento do senso crítico e da progressiva autonomia dos mesmos, considerando que:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (BRASIL, 2008, p. 16).

Constitui ainda, desafio para o processo docente saber: o porquê, o que, e o como fazer, no sentido de contribuir para que cada criança, independente de sua condição de classe, raça ou gênero, característica para a aprendizagem, desenvolva no decorrer do processo educativo, as condições gerais para se tornar um sujeito capaz de se relacionar satisfatoriamente com o conhecimento, com a realidade, e elabore soluções que impliquem na superação de algumas barreiras de contexto histórico cultural, uma vez que:

Há muitas crianças cujas necessidades não estão sendo atendidas. Caso atentemos àquelas que têm dificuldades, estaremos ocultando inadvertidamente problemas maiores, como, por exemplo, que os professores necessitam de ajuda para atender às necessidades de todas as crianças, não só das que experimentam dificuldades (GONZALES, 2002, p. 117).

Com relação aos desafios subjacentes ao processo pedagógico na dinâmica de desenvolvimento infantil, que neste artigo tem ênfase direcionada a crianças que apresentam necessidades especiais, Galvão (2008, p. 39) contribui apresentando reflexões de perspectiva walloniana:

O estudo da criança contextualizada possibilita que se perceba que, entre os seus recursos e os de seu meio, instala-se uma dinâmica de determinações recíprocas: a cada idade estabelece-se um tipo particular de interações entre o sujeito e seu ambiente. Os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos próprios a cada cultura formam o contexto do desenvolvimento. Conforme as disponibilidades da idade, a criança interage mais fortemente com outro aspecto de seu contexto, retirando dele os recursos para o seu desenvolvimento. Com base nas suas competências, a criança tem sempre a escolha do campo sobre o qual aplicar suas condutas. O meio não é, portanto, uma entidade estática e homogênea, mas transforma-se juntamente com a criança.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008, conforme suas diretrizes apresenta um discurso que insere a educação infantil como espaço de fomento à inclusão escolar,

[...], onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de

comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (BRASIL, 2008, p. 12).

Contudo, mesmo com o aparato legal em processo enfaticamente desde 2008, com relação à qualidade da Educação Especial, ainda é possível constatar no âmbito do trabalho docente desenvolvido com o alunado da Educação Especial, concepções e fundamentos teóricos e metodológicos insuficientes tanto nas intervenções com os sujeitos em destaque, quanto na correspondência aos objetivos constantes em legislação para esta educação em nosso país.

O entendimento acima reforça a compreensão de educação, onde a dinâmica pedagógica não deve prescindir de fundamentos teóricos e metodológicos pautados em estudiosos como Vigotski (2004a; 2004b), cuja abordagem sociocultural oferece significativas contribuições relativas ao desenvolvimento humano.

Desta perspectiva, é possível acreditar-se nas possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos com necessidade educacionais especiais. Sob a influência da perspectiva sociocultural (VIGOTSKI, 2004a p.73), onde o mediador é que deve organizar e regular o meio, “[...] cabe ao mestre um papel ativo: o de cortar, talhar e esculpir os elementos do meio, combiná-los pelos mais variados modos para que eles realizem a tarefa de que ele, o mestre, necessita”.

Assim, a partir das reflexões enfatiza-se a necessidade de aprofundamentos no âmbito da formação docente que articule a concepção de AEE prevista na PNEPEI/2008, as características mediadas de apropriação do conhecimento pelo sujeito - criança - tendo em vista que seu desenvolvimento psíquico superior e envolva setores e ações da escola colaborativamente, imprimindo desta forma um caráter de unidade ao currículo que em nenhuma hipótese deve fragmentar o sujeito da aprendizagem para quem devem se destinar as práticas pedagógicas cujo fundamento teórico metodológico podem:

- “[...] descobrir novos meios para que a educação seja um lugar de partilha e não de exclusão”;
- Fazer perceber um aluno, concreto;
- Fazer da pedagogia um lugar de tensão permanente entre um fazer que escraviza e um que alforria;
- Para a ação docente no contexto da diversidade, necessário se faz trabalhar com redes de encontros. Encontros de saberes, fazeres, reflexões, metodologias, estratégias de ensino, recursos, perspectivas avaliativas, pois dessa forma, estaremos nos constituindo sujeitos coletivos.

Assim, para efeito de inserção de novas formas de pensar a pedagogia com a diversidade, é necessário indagar sempre: formação para quê?

Ao que se propõe:

- Para se indignar;
- Tornar visível o que é invisível;
- Romper com os alicerces do preconceito;
- Alcançar todas as cores;
- Para fazer sentir-se vivo;
- Para renunciar e resistir a toda ética que retire do ser humano o **papel principal** nessa construção da humanidade que é histórica!

A superação dessas barreiras coloca em evidência muitos desafios a serem enfrentados. Dentre eles, destaca-se a formação inicial e continuada de professores para além das práticas rotineiras, as quais obstaculizam o exercício das habilidades, capacidades e aptidões infantis. Com efeito, o papel do professor na educação infantil ganha especial relevo quando apropriado às especificidades do desenvolvimento das crianças, o que exige dele a apropriação e objetivação do legado da humanidade, expresso nas contribuições das várias ciências (MELO, SOUZA, 2017).

Considerações finais

A título de aproximação de uma conclusão é pertinente destacar que as atividades

curriculares Educação Infantil devem se constituir como meio para o desenvolvimento de qualquer aluno, alvo ou não da Educação Especial.

Neste universo pedagógico, quando são utilizadas **lentes teóricas de conhecimento que não negam as características psíquicas do sujeito** na relação com o conhecimento, com o outro social, e ainda, quando os objetivos a serem alcançados por meio das atividades propostas, se configuram como possibilidades humanizadoras, podendo ser ampliados ou modificados em sua abrangência (nível de complexidade, mudança de objetivos, variação da atividade etc.), têm-se as bases para a construção do Atendimento Educacional Especializado no âmbito escolar.

O AEE no âmbito da escola, quando se vislumbra o desenvolvimento das dimensões humanas a identificação das características biopsicossociais, das necessidades educacionais das crianças deve ser fundamentado por uma proposta de trabalho colaborativo dos setores/profissionais da escola.

Tal proposta deve ser transversalizada pela formação docente, e esta orientada por uma práxis radical e de conjunto na gestão do planejamento e das mediações pedagógicas. Estas são a priori, posturas fundamentais no acolhimento à diversidade de crianças alvo da Educação Especial.

As reflexões que fundamentaram este artigo seguiram o objetivo de provocar reflexões quanto aos conhecimentos necessários na docência para o AEE na Educação Infantil sob uma perspectiva de educação inclusiva³, que considere a diversidade de alunos com suas múltiplas formas de ser e de estar no mundo.

Não é possível finalizar este trabalho sem destacar, a importância da postura investigativa docente na realização das atividades, no sentido da regulação do meio, seguindo, assim, orientação de Vigotski, em sua abordagem histórico cultural.

Para isto, devem-se ter clareza de que nesse processo, não há um determinismo nas formas de aprender. Portanto, não deve haver determinismos nas formas de ensinar. As crianças são sujeitos singulares e na construção do conhecimento e constituição de si, podem beneficiar-se sempre do outro social, inclusive de seus pares.

Enfatiza-se a necessidade de formação que contribua com o pensar intencional do processo pedagógico segundo perspectivas inclusivas. Esta fase da Educação Básica deve ser entendida em unidade na relação com os níveis de ensino que lhe sucedem posto que a consecução de muitas competências da escolarização tem sua gênese nas atividades da Educação Infantil. Pensa-se que nesse período inicial da educação o AEE para o público da Educação Especial pode se objetivar fundamentalmente a partir de conhecimentos que instrumentalizem a docência na promoção de uma inclusão que denuncia qualquer forma de ensino, cuja prática descaracterize o sujeito - criança - da aprendizagem.

Referências

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

_____. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília - DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: MEC/SEESP/SEF, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto Nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. MEC/SEESP, 2008.

3 Atualmente direcionada Pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008

_____. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. CNE/CEB, 2009.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GONZÁLEZ, José Antonio T. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas.** Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MELO, José Carlos de, SOUZA, Andréa Rodrigues de. Como se constrói a identidade de professores na Educação Infantil. In: **Revista humanidades.** UNITINS, Palmas, abril/junho, 2017. Disponível em: < <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/282>>. Acesso em 04 de dezembro de 2017.

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

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

UJIE, Nájela Tavares. Educar e Cuidar, Cuidar e Educar: desafios da Educação Infantil. In: MACIEL, M. F. et al (org.) **Educação e Alteridade.** Guarapuava-PR: Unicentro, 2007, p. 253-260.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

_____, Lev Semenovich. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

ZANATTA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa.** 2004. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. 2004.

Recebido em 4 de janeiro de 2018.

Aceito em 19 de julho de 2018.