



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Kátia Cilene de Sousa

**O trabalho educativo do atendimento educacional especializado na Educação
Infantil**

Florianópolis

2021

Kátia Cilene de Sousa

**O trabalho educativo do atendimento educacional especializado na Educação
Infantil**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, Linha de Pesquisa Trabalho, Educação e Política, como requisito para a obtenção do título de mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosalba Maria Cardoso Garcia.

Florianópolis

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Sousa, Kátia Cilene de

O trabalho educativo do atendimento educacional
especializado na Educação Infantil / Kátia Cilene de Sousa
; orientadora, Rosalba Maria Cardoso Garcia, 2021.
116 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Professor do atendimento educacional
especializado. 3. Trabalho. 4. Diretrizes políticas e
pedagógicas. 5. Educação infantil. I. Garcia, Rosalba Maria
Cardoso . II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Kátia Cilene de Sousa

O trabalho educativo do atendimento educacional especializado na Educação Infantil

O presente trabalho, em nível de mestrado, foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Maria Helena Michels, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof.^a Roseli Terezinha Kuhnen, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof.^a Jocemara Triches, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão, que foi julgado adequado para obtenção do título de mestra em educação.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof.^a Rosalba Maria Cardoso Garcia, Dr.^a
Orientadora

Florianópolis, 2021

AGRADECIMENTOS

Início agradecendo à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Rosalba Maria Cardoso Garcia, que não mediu esforços para me atender. Obrigada pelo incentivo, pelo conhecimento, pela paciência, pela dedicação e, sobretudo, por não desistir de mim. Sou imensamente grata pela possibilidade de enxergar para além do discurso, para além da aparência. Obrigada, sempre!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, pela oportunidade de realização do curso de Mestrado. Obrigada aos professores do programa pela formação e pelo aprendizado.

Aos colegas do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (Gepeto) e do Grupo de Estudos sobre Educação Especial (Geep), pelos momentos de aprendizado compartilhados e pelas discussões, que muito contribuíram para a construção desta dissertação.

Às professoras da banca, Prof.^a Dr.^a Maria Helena Michels, Prof.^a Dr.^a Roseli Terezinha Kuhnen e Prof.^a Dr.^a Jocemara Triches, que prontamente aceitaram meu convite para compor as bancas de qualificação e de defesa. Certamente, foram fundamentais neste processo de apropriação do conhecimento. Obrigada pelas contribuições tão necessárias e precisas para a efetivação desta dissertação.

Aos colegas de turma, André, Ligia, Samuel, Rafa, Patrícia, Mury, Larissa e Vivi, obrigada pelo companheirismo educacional e pela parceria nos cafés matinais.

Vanir Peixer Lorenzini, não tenho palavras para agradecê-la. Além de ser professora, amiga e conselheira, hospedou-me em sua casa durante todo este longo percurso do mestrado. Gratidão eterna!

Agradeço especialmente ao meu filho, Guilherme Cunha, com quem compartilhei as angústias, as aflições, as ausências, as rabugices, os choros, etc. Obrigada pelo apoio, pela compreensão e pelo cuidado durante todo o percurso.

Aos meus pais, Zezo e Carmem, por acreditarem que seria possível investir na minha educação em tempos tão difíceis, por toda dedicação, paciência e amor incondicional, por compreenderem as minhas ausências em vários momentos familiares e também pelas mensagens diárias me questionando: “você está conseguindo escrever?”. Por tudo isso, obrigada sempre.

Aos meus irmãos, Karla, Rodrigo, Régis, Karen e Marcelo, por sempre me apoiarem e incentivarem nas minhas trajetórias educacionais.

Às minhas amigas Anália, Ana Gobetti, Lisete, Magda e Susana, pela amizade e por sempre poder contar com vocês. Obrigada de coração!

Ao meu amigo Eder Magno, pelas discussões, pelos conselhos, pela amizade, pelo companheirismo de vida e de profissão e por estar sempre ao meu lado resistindo ao projeto de educação burguesa.

Aos professores da EMEB Mutirão e Suzana Albino França, pelo apoio e pela disponibilidade nas inúmeras vezes em que precisei me ausentar e solidariamente me substituíram.

À minha gestora da EEB Francisco Manfrói Eliane Alves, pelo amparo, pelo carinho, pelos aconselhamentos e, sobretudo, pelas discussões acaloradas sobre educação.

Enfim, a todos que colaboraram de uma forma ou de outra para a realização desta pesquisa.

RESUMO

A pesquisa tem por objetivo central apreender a especificidade do trabalho educativo do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Infantil, tendo como objetivos específicos: caracterizar a especificidade da Educação Infantil na Educação Básica e identificar as diretrizes políticas e pedagógicas do AEE na Educação Infantil. O processo de investigação constituiu-se de análise documental e balanço de literatura, que nos possibilitaram a compreensão do trabalho educativo do AEE na Educação Infantil. A perspectiva teórica fundamenta-se no materialismo histórico-dialético. A hipótese da pesquisa está fundamentada na forma sistematizada das etapas e modalidades da Educação Básica, sendo assim, consideramos que etapas de vida diferentes se constituem no trabalho educativo de professores do AEE também diferenciado, entretanto baseamo-nos nos estudos de López (2010) e Kuhnen (2011), que concluíram não haver trabalho educativo diferenciado para a Educação Infantil no que se refere ao AEE. O balanço de produção acadêmica e a análise do *corpus* documental apontam para dois eixos centrais: 1) o trabalho colaborativo como especificidade do atendimento educacional especializado na Educação Infantil; 2) a caracterização do trabalho educativo no atendimento educacional especializado na Educação Infantil, analisando as diretrizes políticas e pedagógicas. A análise documental e de literatura revelaram um direcionamento para uma perspectiva inclusiva, descolada do conjunto de relações sociais atuais, caracterizada por um projeto de formação humana para o capital, abstraindo a formação humana integral com vistas à formulação de uma leitura crítica e consciente da realidade social. Nossa análise indicou, mediante os trabalhos selecionados no balanço de produções acadêmicas, que o trabalho educativo da Educação Especial na Educação Infantil constitui-se em serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade previstos na educação escolar, em conformidade com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Nessa perspectiva, a materialidade das condições históricas e sociais não são evidenciadas, pois não percebemos a análise crítica consciente sobre a intencionalidade dessa política, que, produzida no âmago da sociedade capitalista, concretiza-se no caráter necessariamente ideológico das concepções neoliberal e pós-moderna. É nesse contexto educacional que percebemos a exclusão do ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos fundamentados na concepção de mundo materialista, histórica e dialética, sobressaindo nesse sentido as emblemáticas propostas educacionais centradas no lema ‘aprender a aprender’ e no culto ao individualismo. Por fim, entendemos que a caracterização do trabalho educativo no AEE na Educação Infantil, por meio de diretrizes políticas e pedagógicas, fundamenta-se no trabalho colaborativo entre o professor do ensino regular e o professor de Educação Especial. Com tal propositiva, professores e estudantes são alvo de uma sociabilidade adaptativa. A capacidade constante dos indivíduos de adaptar-se e readaptar-se aos processos vigentes da sociedade capitalista é ressaltada nos princípios educativos que acompanham o lema ‘aprender a aprender’ e caracterizada na articulação entre professores, na sala de atividades e nos diversos lugares do contexto escolar.

Palavras-chave: Professor do atendimento educacional especializado. Trabalho. Diretrizes políticas e pedagógicas. Educação infantil.

ABSTRACT

The research aims to apprehend the specificity of the educational work of specialized educational care in early childhood education, with the specific objectives: to characterize the specificity of early childhood education in basic education and to identify the political and pedagogical guidelines of specialized educational care in early childhood education. The investigation process consisted of document analysis and a balance of literature that made it possible to understand the educational work of specialized educational assistance (AEE) in early childhood education. The theoretical perspective is based on dialectical historical materialism. The research hypothesis is based on the systematized form of the stages and modalities of basic education, therefore, we consider that different stages of life are constituted in the educational work of teachers in specialized educational services that are also differentiated, however, we base ourselves on López studies (2010) and Kuhnen (2011) who concluded that there was no differentiated educational work for early childhood education with regard to specialized educational assistance. The balance of academic production and the analysis of the documental corpus point to two central axes: 1) the specificity of educational work in specialized educational services in early childhood education. 2) the characterization of educational work in specialized educational services in early childhood education, analyzing political and pedagogical guidelines. Documentary and literature analysis are directed towards an inclusive perspective, disregarding the set of current social relations, characterized in the project of human formation for capital. Our analysis indicated that the educational work of special education in early childhood education consists of services, pedagogical resources and accessibility provided for in school education through the national policy of special education from the perspective of inclusive education (2008) and that the characterization of educational work Specialized educational assistance in early childhood education through political and pedagogical guidelines is based on collaborative work between regular education teachers and special education teachers.

Keywords: Teacher of specialized educational service. Work. Political and Pedagogical Guidelines. Child education.

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** – Percentual de matrículas na Educação Infantil segundo a dependência administrativa (rede privada, separada em conveniada e não conveniada com a rede pública) – Brasil – 2016 a 2020..... 43
- Gráfico 2** – Percentual de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades matriculados em classes comuns, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2016 a 2020..... 61
- Gráfico 3** – Percentual de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns (com ou sem atendimento educacional especializado – AEE) ou em classes especiais exclusivas – Brasil – 2016 a 2020 62
- Gráfico 4** – Número de Nascidos conforme registro civil no Brasil e Número de Matrículas de 2016 - 2020..... 63
- Gráfico 5** – Evolução do percentual de alunos em tempo integral matriculados em creche por dependência administrativa – Brasil – 2015-2020 82

LISTA DE TABELAS E QUADROS

- Tabela 1** – Quantidade e tipo de trabalhos selecionados a partir do título e resumo com o descritor ‘atendimento educacional especializado na Educação Infantil’ 31
- Tabela 2** – Número de matrículas da Educação Infantil por rede e etapa de ensino – Brasil – 2016-2020 42
- Tabela 3** – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classe comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2016 a 2020 60
- Quadro 1** – Resultados das buscas de teses dissertações e artigos com descritores no título e no resumo: “atendimento educacional especializado na Educação Infantil” elaborada com base na BDTD, Scielo, Google Acadêmico e Capes..... 115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
Arpen	Associação dos Registradores de Pessoas Naturais do Brasil
art.	Artigo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CED	Centro de Ciências da Educação
CF	Constituição Federal
Dr.	Doutor
Dr. ^a	Doutora
EE	Educação Especial
FHC	Fernando Henrique Cardoso
Geep	Grupo de Estudos em Educação Especial
Gepeto	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho
IES	Instituição de Ensino Superior
Inc.	Inciso
LDB/LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OM	Organismo Multilateral
p.	Página
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PI	Professor Itinerante
PNEE	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PR	Professor Regente
Prof.	Professor
Prof. ^a	Professora
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEB	Secretaria de Educação Básica
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEM	Sala de Recursos Multifuncionais

TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Uniplac	Universidade do Planalto Catarinense
v.	Volume

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO.....	25
2	ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA EDUCAÇÃO BÁSICA	32
2.1	A CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	38
2.1.1	Políticas de Assistência	44
2.1.2	Educar e Cuidar	49
2.1.3	Pedagogia da Infância.....	52
3	ESPECIFICIDADE DO TRABALHO EDUCATIVO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	59
3.1	CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	72
3.2	TRABALHO COLABORATIVO COMO ESPECIFICIDADE DO TRABALHO EDUCATIVO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	87
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
	REFERÊNCIAS	100
	APÊNDICE A – Seleção de teses, dissertações e artigos	115

1 INTRODUÇÃO

Nossa pesquisa insere-se na área da educação, no campo específico da Educação Especial, articulada com a Educação Infantil, e na intrínseca relação entre as categorias ‘trabalho’, ‘política’ e ‘educação’ como caminhos de compreensão da realidade social.

Definimos como nosso objetivo de estudo apreender a especificidade do trabalho educativo do atendimento educacional (AEE) especializado na Educação Infantil, e como objetivos específicos: caracterizar a especificidade da Educação Infantil na Educação Básica e identificar as diretrizes políticas e pedagógicas do AEE na Educação Infantil.

A motivação para a concretude da pesquisa relaciona-se ao percurso educacional e profissional transcorrido a partir das graduações em Ciências Sociais, História e Educação Especial,¹ especialmente da inserção no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Meu itinerário formativo para atuação na educação transcorre nos primeiros anos do século XXI, em uma instituição privada de Ensino Superior do interior de Santa Catarina. No que se refere à licenciatura em Educação Especial, destacamos que tal oferta cumpre o propósito de atender à demanda de professores para o crescente número de atendimentos nas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares. Tal constatação guarda relação direta com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) (BRASIL, 2008), que propõe a transformação dos sistemas de ensino em sistemas de ensino inclusivo e, para tanto, institui o atendimento educacional especializado (AEE). Este último passa a ser regulado pelo Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, revogado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), que especifica a formação dos professores² como uma das ações voltadas à oferta desse atendimento.

Em 2018, ingresso no mestrado do PPGE/UFSC, como contraponto à formação docente até então desenvolvida, buscando aprofundar a compreensão acerca dos movimentos políticos e ideológicos de disputa e do projeto educacional do capital na contemporaneidade, bem como desenvolver, como pesquisadora, a condição de apreender a realidade concreta. Assim, apresento aqui algumas reflexões acerca de minha trajetória formativa como expressão dos processos de constituição docente.

¹ Licenciada em Ciências Sociais (1999), História (2005) e Educação Especial (2014) pela Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac), Lages, SC.

² A formação de professores para a Educação Especial desloca-se do curso de Pedagogia, portanto a formação dos profissionais para atuar no atendimento educacional especializado (AEE) passa a ser feita pelos cursos de Licenciatura em Educação Especial e/ou nos cursos de aperfeiçoamento, principalmente aqueles estimulados por programas do governo federal.

A partir dos estudos do mestrado, foi possível perceber que minha atuação como professora do AEE exigia a análise das condições objetivas e subjetivas de trabalho, para além das disputas a favor ou contra as políticas de inclusão escolar.

A partir de uma trajetória profissional em concordância com a PNEE (BRASIL, 2008), tornou-se necessário perceber as contradições e disputas que integram as diretrizes pedagógicas e políticas nestes dois campos educacionais: a Educação Especial e a Educação Infantil.

Tanto a Educação Infantil quanto a Educação Especial, até pouco tempo atrás, revestiam-se de caráter filantrópico-assistencial. Tal realidade está retratada na avaliação trazida pela Nota Técnica Conjunta nº 2, de 4 de agosto de 2015, elaborada pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), a qual discorre sobre as orientações para a organização e a oferta do AEE na Educação Infantil: “[...] a mudança trazida por esses preceitos rompe com uma história de segregação, assistencialismo e filantropia, ancorando uma nova concepção educacional das crianças com deficiência, além de conferir novo papel do Estado” (BRASIL, 2015).

A PNEE, organizada com ênfase na educação escolar inclusiva e na defesa de uma Educação Especial de natureza não substitutiva, determina “[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (BRASIL, 2008, p. 8). O documento define também o público-alvo da Educação Especial e direciona o atendimento educacional especializado como responsável por “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 10).

Identificamos que, a partir de 2008, a proposta inclusiva vincula-se um projeto social e educacional conservador, com formulações de políticas que enfatizam a eficiência na gestão de recursos pedagógicos e de acessibilidade, a individualização curricular, o acesso à escola de Educação Básica como direito formal dos estudantes da Educação Especial e da Educação Infantil, a superação de barreiras postas a determinados tipos de deficiências, a restrição ao processo de escolarização de estudantes da Educação Especial e da Educação Infantil, o caráter privatista no contexto geral da educação, o tecnicismo, a intensificação do trabalho docente e o desenvolvimento de competências cognitivas para o exercício de trabalho simples, o que evidencia a natureza da formação escolar (GARCIA, 2017), cuja finalidade parece ser “educar [para] o consenso” (NEVES, 2005; MARTINS, 2007, 2009).

De acordo com Garcia, o documento da PNEE (BRASIL, 2008, p. 45) reúne

[...] um conjunto de argumentos para justificar a necessidade de mudanças fundamentais na forma de estruturar o atendimento educacional especializado, não mais de maneira diversificada, mas agora em um padrão único. Apreendemos esse documento como uma estratégia política de produzir um novo consenso articulado, no plano específico, em torno de ideias como o direito à educação dos estudantes da Educação Especial, a escola regular e o atendimento educacional especializado como forma de atender ao direito à educação, a necessidade de reconhecer a diversidade e as diferenças humanas, a importância dos recursos de acessibilidade. (GARCIA, 2017, p. 45).

Destacamos, nessa passagem, que a estratégia discursiva, assim como as diretrizes políticas e pedagógicas da Educação Especial e infantil, assenta-se em conceitos que *a priori* são utilizados como *slogans* para atingir o

[...] consenso em torno do projeto de sociedade que se pretende manter, tendo o capital como educador. Apesar de esses conceitos e termos terem sofrido mudanças de significados, são utilizados de forma a humanizar o discurso e torná-lo mais compreensível e aceitável pela população. (VAZ, 2013, p. 54).

Com base nos fundamentos teóricos e metodológicos do materialismo histórico, compreendemos que a defesa de políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva se fundamenta em políticas focais, sem a apreensão da complexidade educacional em suas bases materiais.

Podemos considerar que a formação de professores da Educação Especial insere-se na lógica instrumental da política de perspectiva inclusiva, uma formação aligeirada e utilitarista que visa atender a finalidade do projeto educacional em vigor. De acordo com Michels (2009, p. 8), “[...] podemos considerar esta formação muito mais instrumental que pedagógica. Ou seja, secundarizam-se as discussões referentes aos processos de escolarização dos alunos com deficiência e prioriza-se o uso de técnicas e recursos para o atendimento especializado”. Portanto, a formação de professores ganha ênfase na política de inclusão, visando ao sucesso da inserção dos estudantes da Educação Especial no ensino regular.

De acordo com Shiroma e Evangelista (2004, p. 535), a política de profissionalização de professores, “[...] nos moldes em que vem sendo implantada, tem por objetivo não o aumento da qualificação do quadro do magistério, mas, sim, a sua desintelectualização para, desse modo, torná-los pragmáticos, diminuindo-lhes a capacidade de intervenção consciente”.

Essa caracterização se assemelha ao alargamento da docência, visto que se configura na

[...] aprendizagem, nos conteúdos aplicáveis e úteis, nas competências, na educação inclusiva e na educação para a tolerância. Professores e alunos são objetos e, ao

mesmo tempo, instrumentos dessa reforma,³ tendo em vista a constituição de um sujeito competente, flexível e adaptado aos ditames do modo de produção capitalista. (EVANGELISTA; TRICHES, 2012, p. 194).

Da mesma forma, recorreremos à categoria “reconversão docente” (EVANGELISTA; TRICHES, 2012) para apreender que, no Brasil, as políticas educacionais que historicizam esse modelo de formação docente despontam como reconversão profissional em meados dos anos 1990, a reboque de um projeto de formação de professores apoiado pelos Organismos Multilaterais (OM),⁴ como uma “[...] estratégia de produção de consenso para a reestruturação produtiva atual e para a criação de uma racionalização que coloca na educação, ou na falta dela, a responsabilidade pelas mazelas sociais” (EVANGELISTA; TRICHES, 2012, p. 187).

É neste contexto formativo de meados dos anos 2000, associado à busca pela atuação em diferentes postos de trabalho docente, que as políticas públicas de Educação Especial se tornaram tangíveis e fundamentais para a conformação e reconversão docente. Direcionamento que converge para a formação e adequação de professores nas propositivas políticas de educação inclusiva⁵. Nessa atual fase do meu percurso profissional e educacional, percebo a dificuldade de elaborar reflexões críticas acerca das condições materiais de minha existência e, sobretudo, das minhas vivências profissionais. A formação de professores para o serviço de AEE e a oferta de licenciaturas de Educação Especial predominantemente no setor privado têm corroborado com o propósito de atrair inúmeros profissionais de educação para uma perspectiva inclusiva. Tais reflexões possibilitaram identificar-me como “professor multifuncional⁶” e como “mais um instrumento da política de perspectiva inclusiva” (VAZ, 2013, p. 73).

A partir dos estudos do mestrado, tenho sido interpelada a desenvolver sistematicamente reflexões mais complexas acerca das situações antagônicas e

³ Conjunto de reformas do Estado, iniciado nos anos de 1990, cujo objetivo foi adaptar a Educação às novas demandas da sociedade capitalista em base neoliberal (EVANGELISTA; TRICHES, 2012, p. 186).

⁴ Os OMs são entidades que, entre outros interesses, promovem os direcionamentos para algumas políticas públicas sociais, incluindo as de educação. Entre essas agências, estão a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (LIMA, 2021).

⁵ A Licenciatura em Educação Especial foi efetivada mediante Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), um programa emergencial para formação de licenciados (como segunda licenciatura ou como formação pedagógica), que ocorre por meio de parceria entre estados, municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Ensino Superior (no meu caso, a Uniplac, em 2014), em programas de formação de professores instrumentalizados na perspectiva inclusiva.

⁶ Como esclarece Vaz (2013, p. 202), “[...] em primeiro lugar, esse conceito destaca a função de um professor sem a preocupação com a escolarização dos alunos da EE [Educação Especial]. Em segundo, as atribuições a ele destinadas o distanciam ainda mais do trabalho com o conhecimento específico, ficando sua ação voltada ao trabalho com os recursos e materiais adaptados. E em terceiro lugar, consideramos que as mudanças ocorridas na função desse professor, e não coincidentemente na sua nomenclatura, indicam a adaptação ao novo perfil profissional com vistas a se adequar às mudanças do mundo do trabalho”.

constantemente presentes na política educacional brasileira. É possível que, nesse momento, ocorra o embate com o mundo da pseudoconcreticidade, tal como descrito por Kosik (2002, p. 15):

O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é.

Kosik (2002) relaciona dois elementos cruciais da realidade: a aparência e a essência. Compreendendo a intrínseca relação entre educação e capital, como atingir a essência do processo descrito anteriormente? Tais questionamentos permaneceram obscuros durante muito tempo, tendo em vista o distanciamento de estudos que me possibilitassem a apreensão da realidade social objetiva. Nosso intuito é, partindo da aparência, atingir a essência no processo de produção de conhecimento. Mas como atingir a essência em conjunturas tão abjetas e presentes nas relações laborativas? Nessas circunstâncias, há uma exigência eminente para análises concretas acerca do objeto de pesquisa: compreender o trabalho educativo do AEE na Educação Infantil como projeto educacional inserido no atual contexto social e econômico. Com esse entendimento, analisamos a documentação representativa da PNEE no âmbito da Educação Infantil e a produção acadêmica com foco nessa temática, procurando desvelar as estratégias para produção de consentimentos. Apoiamo-nos no entendimento de Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 439), segundo o qual saber

[...] que conceitos e argumentos são privilegiados e quais os intencionalmente “desprezados” nos aproxima da lógica ou racionalidade que sustenta os documentos. Essa tarefa exige um olhar investigativo sobre os textos oficiais – legislação, relatório, documento – para ler o que dizem, mas também para captar o que “não dizem”. (grifos no original).

As exigências do ‘mundo do trabalho’, no século XXI, requerem um profissional de ‘novo tipo’ e uma formação direcionada à sociabilidade adaptativa, que está associada ao lema ‘aprender a aprender’ e se reveste de uma “[...] concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos” (DUARTE, 2008, p. 12). Concordamos com Lima (2021, p. 38) a respeito do fato de que “A educação é uma das mercadorias da qual o capital se utiliza para gerar mais-valor. Sob o domínio do capital, os trabalhadores vão sendo formados com a educação destinada a eles, a fim de adquirirem as habilidades e competências requeridas pelo mercado”. Em tal conjuntura, a educação incorpora

características típicas da ofensiva neoliberal, subordinada ao regime de acumulação flexível, ao desmonte de direitos sociais e direcionada para uma reorganização do trabalho educativo. Conforme descreve Kuenzer (2017, p. 338),

[...] [a] acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, em vez de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência. Para que essa formação flexível seja possível, propõe-se a substituição da formação especializada, adquirida em cursos de educação profissional e tecnológica, por uma formação mais geral.

Dessa forma, o trabalho educativo faz-se mediante a instrumentalização dos estudantes, imbricado com as habilidades e competências técnicas, com princípios e valores (socioemocionais) oriundos do modelo corporativo, do sistema educacional inclusivo, da acessibilidade à diversidade humana e do atendimento às diferenças, ou seja, uma conformação pérfida aos interesses capitalistas e sem “[...] perspectivas de humanização ou transformação social” (FREITAS, 2018, p. 28).

O processo de reestruturação produtiva capitalista (HARVEY, 2010; ANTUNES, 2018) tem implicações no sistema educacional, no qual se encarrega do protótipo de trabalhador a ser formado: polivalente, subjetivamente engajado, que atue em equipe, proativo, resiliente, colaborador e empreendedor de si mesmo. Por conseguinte, declara Shiroma (2011, p. 4):

[...] nesse contexto, a procura por profissionais de novo tipo, flexíveis, capazes de gerir imprevistos, inovadores, proativos e eficientes, trouxe novas exigências para os sistemas educativos. Evidencia-se o dilema para o capital que depende de trabalhadores mais qualificados para ganhar vantagens competitivas, mas que não questionem o *status quo*. Este é, também, um dilema para o Estado capitalista que deverá formá-los.

Vale destacar que o conjunto de reformas do aparelho do Estado, operacionalizado com o propósito de promover a estabilização econômica, estendeu-se à educação, reestruturando-a. Assim, a reforma fomentada a partir do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), subliminarmente, atendeu aos fundamentos do projeto neoliberal, mas não obteve suficientemente sustentação popular. Em 1996, com a reforma do aparelho do Estado brasileiro, a educação, assim como outros direitos sociais, passou a ser considerada como “serviço” (BRESSER, 1996), ou seja, com o avanço das reformas de matiz neoliberal, a educação adquiriu finalidade mercadológica e passou ser publicizada e pensada como mercadoria. Mais recentemente, a “[...] escola neoliberal designa certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo,

econômico” (LAVAL, 2019, p. 17). É importante ressaltar que a mercantilização da educação ocorre por meio de pelo menos duas vias: a privatização educacional, em sua dimensão mais direta, e a formação do trabalhador para o mercado.

Durante os governos de FHC (1995-2002), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), e de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), do Partido dos Trabalhadores (PT), foram instituídos, de forma mais vigorosa e com maior produção de consenso, novos arranjos do projeto do capital, cujos impactos se fizeram sentir na educação escolar. Podemos afirmar que, ao longo do referido período, a educação foi um dos elementos de composição e recomposição da ‘mercadoria’ força de trabalho e, como tal, nessa lógica de mercado, foi lastreando uma formação de um trabalhador afeito a

[...] novas tecnologias de informação e comunicação, tendo em vista implementar uma nova qualidade à aprendizagem, aproximando-a dos novos padrões de comportamento social e das práticas laborais da sociedade informatizada. O objetivo da nova pedagogia é formar subjetividades flexíveis que se relacionem, produzam e consumam em uma sociedade cuja base técnica, a mover o mercado, é a microeletrônica. (KUENZER, 2017, p. 340).

Compreendemos, portanto, que a educação pública se institui em torno de um projeto educacional da burguesia para a formação da classe trabalhadora, direcionado ao modelo gerencial, ao processo de individualização e a profunda segmentação educacional. De acordo com Laval (2019, p. 17),

Para se ater a algumas figuras do discurso dominante, nós devemos nos perguntar quais relações têm umas com as outras as imagens da criança-rei, da empresa divinizada, do gerenciamento educativo, do estabelecimento descentralizado, do pedagogo não diretivo, do avaliador científico, da família consumidora.

Portanto, a finalidade da organização responsável pela gestão formadora da classe trabalhadora e de seus filhos correlaciona-se com o sociometabolismo⁷ do capital (MÉSZÁROS, 2011), que sofre mudanças e ajusta-se aos diferentes momentos de seu processo de desenvolvimento, considerando a composição e recomposição da força de trabalho, bem como ao processo de formação do trabalhador, que se caracteriza como estratégia de ampliação e expansão do capital.

No Brasil, o ajuste e a recomposição da força de trabalho perpassam pelo projeto educacional de formação da classe trabalhadora, com adequações para atuar nas políticas

⁷ Conforme Mézáros (2011, p. 16), “[...] o sistema de sociometabolismo do capital é mais poderoso e abrangente, tendo seu núcleo constitutivo formado pelo tripé capital, trabalho e Estado. Essas três dimensões fundamentais do sistema são materialmente constituídas e inter-relacionadas, e é impossível superar o capital sem a eliminação do conjunto dos elementos que compreende esse sistema”.

sociais, o que ideologicamente constitui-se na formação do trabalhador particularizado, no individualismo, na meritocracia, no capital criativo, nas habilidades socioemocionais e na autoajuda. A produção da existência, nessa ótica, é compreendida como responsabilidade exclusiva do indivíduo. Para Freitas (2018, p. 115), a essa concepção subjaz a

[...] ideia de “mérito”, de “resiliência na adversidade”: melhorar de vida depende do mérito acumulado, aproveitando oportunidades – algo que pode ser traduzido em “empreendedorismo” e que Chauí (2017) define muito bem como “ser um vendedor de si mesmo” em um livre mercado. (grifos no original).

A necessidade de expansão do capital exige agora outro padrão produtivo e demanda políticas de universalização (massificação escolar) e de certificação estudantil. A política educacional, como expressão desse projeto de classe, inclina-se à reprodução da força de trabalho e às mudanças necessárias à manutenção do capital.

Assim, o livre mercado e as proposições da lógica de cunho neoliberal participam diretamente das definições, das propostas de ensino e da organização da escola pública a partir da ampliação radical da concorrência econômica no mundo, que necessita dinamizar e controlar a formação escolar. Nesse contexto, Silva (2011, p. 57) afirma que

A mundialização do capital apresenta em sua estrutura e organização princípios neoliberais que são incorporados ao processo educativo, com o discurso da modernidade em defesa do acesso à escola básica de qualidade. Esse discurso enfoca o Estado como ineficiente para gerir determinados setores e serviços, em contrapartida propõe a privatização como solução para enfrentar a crise educacional.

Algumas grandes corporações atuam e investem na educação, motivadas muito mais pela rentabilidade do que pela disputa de projeto no campo educacional, condição definida inicialmente no Ensino Superior e atualmente bastante articulada com a Educação Básica, já que o capital financeiro opera independentemente do produto negociado, quer seja carvão, quer seja educação.

À vista disso, a relação com o rendimento de ações no espaço educacional, além do campo produtivo, demanda uma articulação no campo social, a fim de construir ideologias marcadas por práticas sociais que agreguem valor à empresa. Um exemplo disso é o Movimento ‘Todos pela Educação’,⁸ arquetipo que representa a concretude ideológica, instituído de forma social, mas que logrou conquistas políticas maiores nos últimos anos.

⁸ O Todos Pela Educação é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos, plural e suprapartidária. Foi fundado em 6 de setembro de 2006, no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/marcos-historicos/>. Acesso em: 2 fev. 2021.

Portanto, a partir da necessidade de entender a realidade⁹ e suas contradições, compreendemos que a política educacional institucionalizada é produtora de consensos, e desconstruí-los não foi, é ou será uma tarefa fácil, pois necessita de estudos profundos e análises capazes de compreender como a subordinação ao projeto capitalista se articula pela via da educação. Nesse viés, é relevante distinguir as formas de atuação do capital sobre a classe trabalhadora no âmbito da política educacional.

Feitas essas considerações sobre o campo social e político em que o objeto de pesquisa – a especificidade do trabalho educativo do AEE na Educação Infantil – está situado, consideramos importante informar que partimos das produções do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (Gepeto) e do Grupo de Estudos em Educação Especial (Geep)¹⁰ que fundamentam a apreensão da especificidade do AEE na Educação Infantil. Nessa primeira busca, localizamos dois estudos que discorrem especificamente sobre a Educação Especial na Educação Infantil e focalizam objetos de pesquisa que validam as análises da nossa discussão.

A primeira pesquisa, intitulada *As Políticas de Educação Inclusiva para a Educação Infantil no Brasil – anos 2000*, de Graziela Maria Beretta López (2010), compreende que a Educação Infantil inclusiva se constrói por intermédio de contradições e embates: constitui a Educação Básica, mas mantém características próprias, diferenciando-se da educação fundamental e do ensino médio. A autora também afirma que o setor privado exerce influência na determinação das políticas públicas, que Educação Infantil inclusiva, para se manter, necessita da forma da duplicidade da matrícula, que a proposta de Educação Infantil na perspectiva inclusiva tem seu foco no AEE e nos serviços “multidisciplinares” e que o foco do atendimento educacional está no recurso, nas diretrizes operacionais que regulamentam a gestão da educação Especial no ensino regular (LÓPEZ, 2010).

A segunda pesquisa, de Roseli Terezinha Kuhnen (2011), trata de *Os Fundamentos Psicológicos da Educação Infantil e da Educação Especial na Organização da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2000-2010)*. A autora aponta que a Educação Especial na perspectiva inclusiva passa a ser vista como solução para os problemas de inclusão/exclusão social; que as diretrizes educacionais para a Educação Infantil na Rede Municipal de Florianópolis estão baseadas na Pedagogia da Infância, segundo a qual a função dessa etapa de ensino se apoia no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia

⁹ “É significativamente diferente pensar a realidade mediante categorias como ‘exploração’, ‘contradição’, ‘lutas de classes’, ‘imperialismo’, etc., do que se valendo dos conceitos de ‘exclusão social’, de ‘paradoxo’, ‘harmonia’ ou ‘parceria’, ‘ação social’, ‘globalização’, etc.” (MONTAÑO, 2014, p. 33).

¹⁰ Os dois grupos são vinculados ao Centro de Ciências da Educação (CED) da UFSC.

de uma formação integral, orientada para as diferentes dimensões humanas. Que o eixo do processo pedagógico é a criança e suas relações e interações, secundarizando-se o acesso ao conhecimento. Que, para o atendimento de crianças da Educação Especial na faixa etária de 0 a 3 anos, o documento da PNEE (BRASIL, 2008) apresenta a proposta de serviço de intervenção precoce. Que a organização da Educação Especial para as crianças da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis está estruturada, predominantemente, para o atendimento educacional especializado nas salas multimeios e segue os mesmos moldes do Ensino Fundamental. Que há poucos elementos relacionados à Educação Infantil que considerem a especificidade da faixa etária em termos de desenvolvimento e aprendizagem no que se refere à lógica do atendimento, bem como que, na organização do atendimento aos sujeitos da Educação Especial na Educação Infantil, não acontece uma articulação efetiva em termos de projeto pedagógico (KUHNNEN, 2011).

Ao levar em consideração as discussões apresentadas nas dissertações de López (2010) e Kuhnen (2011), partimos do pressuposto de que a especificidade dessa etapa de ensino não é destacada nas políticas de educação Especial, nem mediante sua normatização tampouco opor meio do AEE. A partir dessa reflexão inicial, formulamos as questões de pesquisa, quais sejam: quais as especificidades do trabalho educativo do AEE em relação aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação¹¹ que estão inseridos na Educação Infantil? E, nessa conjuntura educacional, impregnada de inúmeras contradições, quais são as diretrizes políticas e pedagógicas para o trabalho educativo do AEE na Educação Infantil? Qual o lócus apropriado para trabalho educativo do atendimento educacional especializado na Educação Infantil? Em todos os lugares da instituição escolar? Na sala de atividades ou na sala de recursos multifuncionais? Qual o turno indicado para efetivação do trabalho educativo com o AEE na Educação Infantil? No contraturno ou no mesmo turno?

Ao apresentar as questões norteadoras da nossa pesquisa, ressaltamos que nossa defesa está relacionada à educação escolar pautada no desenvolvimento da atividade de ensino no contexto da prática social (SAVIANI, 1995). Nossa análise fundamenta-se na perspectiva da pedagogia histórico-crítica

A pedagogia histórico-crítica surgiu no início dos anos de 1980 como uma resposta à necessidade, amplamente sentida entre os educadores brasileiros, de superação dos limites das pedagogias não críticas, representadas pelas concepções tradicional, escolanovista e

¹¹ Destacamos que nossa pesquisa se pauta no trabalho educativo de professores do atendimento educacional especializado, portanto não discorreremos sobre as especificidades das condições humanas.

tecnicista, e das visões crítico-reprodutivistas, expressas na teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista (SAVIANI, 2011, p. XV).

De acordo com Saviani (2011, p. 9) a perspectiva da pedagogia histórico-crítica propõe como tarefa para a educação escolar:

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

Ou seja, a pedagogia histórico-crítica busca compreender os limites da educação e superá-los “[...] por meio da formulação dos princípios, métodos e procedimentos práticos ligados tanto à organização do sistema de ensino quanto ao desenvolvimento dos processos pedagógicos que põem em movimento a relação professor-alunos no interior das escolas” (SAVIANI, 2011, p. 101). Conforme Pasqualini e Mazzeu (2008, p. 78), a perspectiva da pedagogia histórico-crítica “[...] compreende a atividade educativa como um processo de humanização dos indivíduos, devendo ser, portanto, ato consciente e intencional de produção e reprodução, em cada indivíduo singular, da humanidade construída histórica e coletivamente pelos homens”.

A educação, como ato consciente e intencional, caracteriza-se, desde a primeira etapa da Educação Básica, pelo desenvolvimento integral dos sujeitos e por ser uma “[...] atividade socialmente valorizada e significativa” (PASQUALINI, 2014, p. 105). Especificamente no campo da Educação Infantil, o ensino

[...] deve ser um trabalho planejado, sistemático, organizado por objetivos claros, etapas bem definidas e métodos de avaliação adequados. Tudo isso sem desrespeitar a idade da criança, que envolve também um desenvolvimento até certo ponto espontâneo, guiado pela necessidade incessante de interação social e afetividade. (SOUZA; MALANCHEN, 2018, p. 96).

No campo da Educação Especial, as contribuições da educação estão nos “[...] pressupostos filosóficos, na proposta pedagógico-metodológica e no significado político da sua realização, porque, ao se fundamentar em bases marxianas e marxistas, leva à compreensão, sob a valorização da história, da educação e do homem que educa” (SILVA, 2014, p. 85). Assim, nos dois campos educacionais, nossa defesa está pautada no materialismo histórico-dialético, como “[...] processo que ocorre ao longo de toda

escolarização, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior” (DUARTE, 2015, p. 10), e na defesa da apropriação de conhecimentos sistematizados desde a tenra idade, em contraposição à política de matrícula compulsória ou à mera inserção dos estudantes no ensino regular.

Observa-se, no âmbito da política educacional, um discurso de ampliação de matrículas no Ensino Fundamental, tal qual a universalização de acesso aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no qual Garcia (2017, p. 30) identifica que a “[...] segunda geração de políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva foi articulada mediante a inserção compulsória”. Segundo a autora, esse fenômeno social concretiza-se

[...] quando a educação pública como um todo sofre uma nova e vigorosa ofensiva privatista. Ainda que organizado no espaço público das redes de ensino, sua gestão também está sendo privada, levando a pensar que o que houve de fato foi uma ampliação da privatização da Educação Especial, que se dá, agora, nas instituições privado-assistenciais e nas escolas públicas regulares das redes de ensino. (GARCIA, 2017, p. 58).

É necessário salientar a existência de um debate crítico e acadêmico (BUENO; MELLETTI, 2011; SCHREIBER, 2012; GARCIA, 2017) em torno das políticas de Educação Especial desenvolvidas pelo MEC, que são centralizadas na garantia de matrícula nas classes regulares e no fomento de recursos e serviços para atendimento dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O trabalho educativo do AEE na Educação Infantil indica-nos a concepção do trabalho colaborativo. Entendemos o trabalho colaborativo como as ações intencionais desenvolvidas conjuntamente por discentes e docentes com objetivo de promover a atividade humana, social e historicamente construída, sustentada, principalmente, na pedagogia histórico-crítica.

Os estudos desenvolvidos no decorrer desta pesquisa nos permitiram elaborar a hipótese de que a especificidade do trabalho educativo do AEE para a Educação Infantil está caracterizada no trabalho colaborativo, indicativo desse presente nas propostas políticas e acadêmicas. Tal proposta de trabalho colaborativo remete-nos a uma sociabilidade adaptativa por parte de professores e de estudantes, com ênfase em sua articulação por intermédio do trabalho colaborativo na sala de atividades e nos diversos lugares do contexto escolar.

O trabalho colaborativo, na forma de trabalho educativo em equipe, assume o caráter de propostas inovadoras, necessárias para a compreensão das políticas educacionais vigentes. Cabe ao professor do AEE a responsabilidade pela gestão e instrumentalização dos processos educativos da Educação Especial na Educação Infantil, sobretudo na perspectiva inclusiva.

Uma vez apresentados os elementos pontuais que nortearam esta investigação, nosso ponto de partida e alguns pressupostos, passamos explicitar o percurso metodológico.

1.1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O processo de investigação constituiu-se de análise documental e balanço de literatura, que nos permitiram apreender o trabalho educativo do AEE na Educação Infantil. A perspectiva teórica fundamenta-se no materialismo histórico-dialético.

O materialismo dialético apoia-se na ciência para configurar sua concepção do mundo. Resumidamente, podemos dizer que o materialismo dialético reconhece como essência do mundo a matéria, que, de acordo com as leis do movimento, se transforma, que a matéria é anterior à consciência e que a realidade objetiva e suas leis são cognoscíveis. Estas ideias básicas caracterizam, essencialmente, o materialismo dialético. (TRIVIÑOS, 1987, p. 21).

A análise desenvolveu-se mediante o exercício de perseguir categorias metodológicas como totalidade, contradição, *práxis*, trabalho, mediação, hegemonia e reprodução. O tratamento dos dados coletados teve como propósito capturar a realidade social e categorias de conteúdo que contribuíssem para a apreensão do fenômeno estudado.

A apreensão da política educacional brasileira deu destaque aos termos inclusão social e educação inclusiva inseridos nos discursos políticos presentes em documentos oficiais provenientes de OMs e do Estado brasileiro. O conjunto de textos oficiais expressa uma nova roupagem discursiva, na qual conceitos como inclusão, flexibilidade, comprometimento, cidadania, empoderamento, autoajuda, solidariedade dos pares, capacitação, inclusão social, ações afirmativas, etc. são naturalmente utilizados com o propósito de sustentar a “[...] estratégia de legitimação eficaz, na medida em que consegue ‘colonizar’ o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da modernidade” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 2).

A análise documental permitiu-nos identificar que os “[...] documentos oficiais e os relatórios utilizam a linguagem com a finalidade de mobilizar pessoas em direção ao consenso social, em especial quando esse consenso se acha ameaçado por uma crise econômica e política emergente” (SHIROMA, CAMPOS E GARCIA, 2005, p. 10). Para Evangelista (2008, p. 1), materiais como documentos oficiais e oficiosos, “[...] oriundos do aparelho de Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais que gravitam em sua órbita, expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais”.

No presente estudo, tomamos como referência para a análise a PNEE brasileira, formulada a partir de 2008 e consolidada ao longo dos governos Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, até 2016, quando esta última foi deposta por um golpe de Estado. Do ponto de vista da documentação representativa dessa política, o referencial está datado a partir de 2008 e o documento mais recente é de 2015.

Para a análise documental, agrupamos os materiais conforme suas finalidades, distinguindo as diretrizes pedagógicas e políticas da Educação Especial e da Educação Infantil, com ênfase na PNEE a partir de 2008. Os documentos selecionados para análise foram os seguintes:

a) Educação Especial:

- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 7 de janeiro de 2008 (BRASIL, 2008);
- Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, revogado pelo Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011).
- Parecer CNE/CEB nº 13, de 3 de junho de 2009, que solicita esclarecimentos, por meio de uma resolução, das propostas sugeridas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva com a intenção de evitar interpretações equivocadas (BRASIL, 2009a);
- Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009b);
- *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva*, Fascículo I da Coleção Educação Especial na perspectiva inclusiva (ROPOLI¹² et al., 2010);
- *Manual de Orientação do Programa Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais* (BRASIL, 2010b);
- Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências (BRASIL, 2011);

¹² Fascículo elaborado pelas autoras Edilene Aparecida Ropoli, professora colaboradora da Universidade Federal do Ceará; Maria Teresa Eglér Mantoan, professora da Universidade Estadual de Campinas; Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos Santos, consultora da Unesco; e Rosângela Machado, coordenadora-geral da Política de Educação Especial da Secretaria de Educação Especial do MEC (2008-2009). A publicação tem por finalidade balizar a formação continuada de professores.

- Nota Técnica Conjunta MEC/Secadi/DPEE nº 2, de 4 de agosto de 2015, com Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil (BRASIL, 2015);
- *A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil - 2003 a 2016* (BRASIL, 2016);¹³

b) Educação Infantil:

- *Referencial Curricular para a Educação Infantil – Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Especiais* (BRASIL, 2000);
- Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009c);

Desenvolvemos a análise documental perseguindo uma abordagem dialética, que levou em conta a relação entre teoria e prática, perspectiva diante da qual desenvolvemos as análises das diretrizes políticas e pedagógicas constituintes da Educação Especial a partir de 2008. Para tratar da Educação Infantil, recorreremos aos autores e documentos normativos que demarcam a ‘especificidade’ e as formas organizacionais dessa modalidade de ensino. E para realizar o balanço da produção acadêmica, empreendemos um mapeamento dos estudos vinculados ao debate sobre o trabalho educativo do AEE na Educação Infantil.

O percurso empreendido nesse balanço de literatura, iniciou-se com o descritor ‘trabalho de professores no atendimento educacional especializado na Educação Infantil’, com o qual não encontramos nenhum registro nas plataformas digitais pesquisadas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT);¹⁴ Scientific Electronic Library Online (SciELO); Google Acadêmico; e Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Percebemos que, nas plataformas pesquisadas e mencionadas anteriormente, a categoria trabalho articulada à Educação Infantil não se insere no contexto das discussões e pesquisas. Assim sendo, elegemos um descritor indireto para nos auxiliar na análise e nas discussões acerca do trabalho educativo do AEE na Educação Infantil.

¹³ *A consolidação da Inclusão Escolar no Brasil de 2003 a 2016* (BRASIL, 2016) é uma compilação que reúne decretos, resoluções, notas técnicas e pareceres. Foi utilizada com o objetivo de facilitar a localização dos documentos necessários à análise do nosso objeto de pesquisa, visto que parte dessa documentação foi retirada do site do MEC durante o Governo Temer (2016-2018).

¹⁴ Disponível em <http://bdttd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 2 jun. 2020.

Durante a busca nos referidos portais, com base nos critérios títulos e resumos, identificamos os seguintes dados: no portal da BDTD, obtivemos 133 pesquisas com o descritor ‘atendimento educacional especializado’ e 10 com o descritor ‘atendimento educacional especializado na Educação Infantil’; no portal da Capes, foram encontrados 14 estudos com o descritor ‘atendimento educacional especializado’ e nenhum com o descritor ‘atendimento educacional especializado na Educação Infantil’; no Google acadêmico, obtivemos 817 trabalhos com o descritor ‘atendimento educacional especializado’ e 14 com o descritor ‘atendimento educacional especializado na Educação Infantil’. As pesquisas intensificaram-se entre os anos de 2009 e 2020, período de consolidação do serviço de AEE, corroborando a proposição da perspectiva inclusiva para a Educação Especial no Brasil.

Como já mencionamos, são poucas as pesquisas e produções na área educacional que discutem o AEE na Educação Infantil, sinalizando que a intersecção entre Educação Infantil e Educação Especial carece de estudos específicos.

Consideramos fundamental a busca nos portais citados com o descritor ‘trabalho docente no atendimento educacional especializado na Educação Infantil’. Contudo, não encontramos nenhum trabalho, com exceção do Google Acadêmico, no qual obtivemos apenas um artigo, com título *O trabalho docente no atendimento educacional especializado: a apreensão das representações sociais*, de Arlete Marinho Gonçalves (2016), publicado na *Moara*, Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. O artigo pontua

[...] as representações dos professores do Atendimento Educacional Especializado acerca do Trabalho docente com alunos público-alvo da Educação Especial e revelou que a maioria dos profissionais que atuam com esses educandos necessitam de duas formas para dar conta do processo ensino aprendizagem: a afetividade e o comprometimento. (GONÇALVES, 2016).

O artigo foi descartado, pois o foco não atendia ao propósito da nossa pesquisa.

O mesmo aconteceu com o descritor ‘atuação docente no atendimento educacional especializado na Educação Infantil’, uma vez que não encontramos registros de trabalhos nas bases digitais especificadas.

Aplicamos o descritor ‘trabalho pedagógico no atendimento educacional especializado na Educação Infantil’ nas mesmas plataformas e localizamos apenas um artigo, no Google Acadêmico, com título *O Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: Perspectiva do Professor Itinerante*, dos autores Gabriely Cabestré Amorim, Vera Lúcia Messias Fialho Capellin e Rita de Cássia Tibério Araújo (2016), publicado na *Cocar*,

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, que não aborda o objeto de nossa pesquisa.

Desenvolvemos os balanços das produções acadêmicas obtidas com o descritor ‘atendimento educacional especializado na Educação Infantil’ nas diferentes bases de dados citadas.

Os trabalhos selecionados foram analisados e classificados por meio da pertinência à temática estudada em seus títulos e resumos. No portal da BDTD), com o descritor ‘atendimento educacional especializado na Educação Infantil’ em todos os campos, foram encontradas 55 pesquisas, dentre as quais 44 dissertações e 11 teses. Com o refinamento da busca avançada, utilizando o mesmo descritor, com ênfase no título e no resumo, identificamos 10 pesquisas, dentre as quais uma pesquisa repetida e uma não selecionada, resultando assim em 8 pesquisas. A dissertação intitulada *Centro de Atendimento Educacional Especializado e Escola de Educação Infantil: o que dizem as crianças desse entrelugar*, de autoria de Izaionara Cosmea Jadjesky Pereira (2011), da Universidade Federal do Espírito Santo, objetivou “[...] trazer as vozes das crianças com deficiência, dando visibilidade ao que elas pensam sobre o entrelugar que ocupam ao frequentarem as duas instituições” PEREIRA, 2011, p. IX). O trabalho não foi selecionado por compreendermos que não tinha como objeto de pesquisa especificamente o trabalho educativo do AEE que estamos nos propomos a estudar.

Na plataforma da SciELO,¹⁵ não encontramos nenhum trabalho com o descritor ‘atendimento educacional especializado na Educação Infantil’ no título. Quanto à busca com o descritor ‘atendimento educacional especializado na Educação Infantil’ no resumo, localizamos dois artigos de revistas, mas que não se inserem no contexto da nossa pesquisa. Um dos artigos apresenta as expectativas de acesso ao Ensino Superior por estudantes surdos, por meio de um relato de pesquisa, com o título *Universidade Acessível: com a voz os estudantes surdos do Ensino Médio*, e o outro destaca a análise de produções científicas sobre a classe hospitalar. com título *Classe hospitalar: produção do conhecimento em saúde e educação*. Nenhum dos dois enfoca o trabalho do AEE.

Realizamos o balanço de literatura utilizando também a ferramenta de busca do Google Acadêmico,¹⁶ com o descritor ‘atendimento educacional especializado na Educação Infantil’, entre aspas e sem citações, com o qual encontramos 101 trabalhos. No mesmo

¹⁵ Disponível em <https://scielo.org/> Acesso em junho de 2020.

¹⁶ Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>. Acesso em: 2 jun. 2020.

portal, em busca avançada, com o referido descritor entre aspas, sem citações e com frase exata: localizamos 14 trabalhos, dentre os quais dois eram repetidos.

Na plataforma da Capes,¹⁷ utilizando o descritor ‘atendimento educacional especializado na Educação Infantil’ entre aspas, encontramos cinco pesquisas, as quais já haviam sido identificadas no portal BDTD e no Google Acadêmico.

Após realizar as triagens em elementos textuais como títulos e resumos, selecionamos treze trabalhos que se aproximavam do nosso objeto de pesquisa e, de maneira geral, centralizavam as discussões sobre o AEE no âmbito da Educação Infantil. Os trabalhos escolhidos concentram suas análises no período de 2012 a 2019, apontando que nosso objeto de pesquisa é recente e que os estudos do balanço de literatura com tal periodização instituem-se na proposição de política de educação inclusiva para estudantes com deficiência. As publicações analisadas estão assim caracterizadas: em 2012, um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de especialização; em 2014 uma tese; no ano 2015, um TCC de graduação e duas dissertações; em 2016, duas teses e uma dissertação; em 2017, uma dissertação e um artigo; em 2018, uma dissertação, e no ano de 2019, dois artigos.

Os estudos selecionados nos dispositivos descritos nos revelaram os locais de origem das produções: duas teses, uma dissertação e um artigo na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes); uma tese, uma dissertação e um trabalho de especialização na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); uma dissertação e um artigo na Universidade Federal de São Carlos; uma dissertação na Universidade Presbiteriana Mackenzie, uma dissertação na Universidade Estadual Paulista (Unesp); um trabalho de conclusão de curso na Universidade Aberta do Brasil (UAB); e um artigo na Universidade Federal Fluminense (UFF). Compreendemos que os estudos dessas instituições se inserem no contexto das políticas públicas de Educação Especial, assim como concentram a maioria das pesquisas nos Programas de Pós-Graduação em Educação.

Apresentamos, a seguir, na Tabela 1, os trabalhos que concentraram suas pesquisas no AEE na Educação Infantil:

¹⁷ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 2 jun. 2020.

Tabela 1 – Quantidade e tipo de trabalhos selecionados a partir do título e resumo com o descritor ‘atendimento educacional especializado na Educação Infantil’

Tipo de produção	Quantidade
Tese	3
Dissertação	5
Especialização	1
Artigos em revistas	3
Trabalho de Conclusão de Curso	1
Total 13	

Fonte: elaborada pela autora (2020).

Procuramos por produções acadêmicas que nos possibilitassem aproximações com o trabalho educativo no AEE na Educação Infantil, em quatro plataformas digitais, obtendo 13 trabalhos para nossa análise, realizados por Marichal (2012); Cotonhoto (2014); Amorim (2015); Rodrigues (2015); Matos (2015); Teixeira (2016); Santos (2016); Benincasa e Meirelles (2016); Camizão, Victor e Conde (2017); Sá (2018); Santos e Queiroz (2019) e Pacco e Cia (2020).

Após apresentar o objeto, os objetivos, a concepção teórica e metodológica e os procedimentos de pesquisa, passamos agora a anunciar a organização do presente texto. Além da introdução, desenvolvemos um item sobre a especificidade da Educação Infantil na Educação Básica e mais uma parte o trabalho colaborativo como especificidade do trabalho educativo do AEE na Educação Infantil. Para completar a organização do texto, as considerações finais da pesquisa e as referências.

2 ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste item, analisamos as especificidades da Educação Infantil com vistas a relacionar o trabalho educativo do AEE nessa etapa da Educação Básica.

Para entender essa etapa da educação escolar, recorreremos aos elementos da sua gênese, não no sentido de recuperação histórica aprofundada, mas apontando alguns marcos significativos. No início da grande indústria, o trabalho feminino e infantil tornou-se necessário para o sistema produtivo, mas cabe também articular aqui reflexões acerca da produção histórico-social da educação com crianças pequenas.

Conforme Lombardi (2010, p. 144), a “Revolução Industrial constitui-se num amplo movimento que transformou praticamente todos os setores da vida social, das organizações e instituições sociais e políticas às mentalidades”. Com base nessa premissa, as crianças pequenas, que outrora eram atendidas na esfera familiar, passaram a demandar outras formas de atendimento, haja vista que, para “[...] cuidar dos pequeninos e amamentá-los, tornava-se indispensável encontrar formas substitutivas de atendimento infantil, uma vez que as mães de família eram absorvidas nas indústrias” (NOSELLA, 2013, p. 88).

A constituição histórica do trabalho alterou o modo de a sociedade se organizar, e a educação passou a atender à lógica e aos propósitos de produção e reprodução do capital. Segundo Nosella (2013, p. 87),

De certa forma, a importante função que a criança exerce na iniciante acumulação do capital faz com que a sociedade pela primeira vez na história a tome a sério, mesmo que fosse, infelizmente, para explorá-la como força produtiva barata.

A força de trabalho infantil solidifica a apropriação do mais-valor, da exploração e da intensificação do trabalho no sistema de produção no final do século XVIII e início do século XIX, garantindo assim uma profusa rentabilidade ao capital. Conforme Nogueira (1990, p. 26-27), a utilização do trabalhador infantil

[...] é pensada, primeiramente, em estreita relação com as estratégias dos fabricantes para diminuir seus gastos em matéria de força de trabalho, uma vez que baixíssimos salários eram pagos às crianças: “a terça parte ou metade do salário do operário adulto”, segundo Engels. Além disso, o fato de remunerar o menor permitirá que a classe capitalista force para baixo, por sua vez, o salário do adulto, posto que (sem falar, evidentemente nos efeitos da concorrência da mão-de-obra [*sic passim*] infantil sobre o preço de mercado da força de trabalho) doravante os outros membros da família contribuem para a renda familiar, ocasionando assim a permanente necessidade dos pais de fazerem trabalhar seus filhos [...].

Compreendemos, portanto, que a escola, demarcada pelas condições historicamente determinadas (BUENO, 2001), e a implementação da legislação da maquinaria colaboram para a lógica destrutiva do capital, visto que mulheres e crianças eram submetidas a turnos infundáveis e a locais de trabalho degradantes. Conde (2012, p. 44) indica a articulação da escola com o modo de produção capitalista descrevendo que “A escola, assim como a legislação fabril, é o meio pelo qual o capitalismo regula a exploração e, assim, afasta crianças da degeneração precoce sem abrir mão, totalmente, de explorá-las ou de prepará-las à expropriação da mais-valia no futuro”. É interessante apontar a visão higienista e inatista de educação e criança, que sustentava a existência de uma essência *a priori*, o que foi fundamental para a manutenção do capital. A autora descreve as condições degenerativas de vida e de trabalho nas fábricas, que acarretavam doenças e deformidades para os trabalhadores, ampliando a taxa de mortalidade infantil nas primeiras décadas do século XIX, fenômeno oriundo da inserção da criança na indústria:

[...] a exploração do trabalho infantil potencializa a mais-valia imediatamente, mas, em doses exageradas, ameaça a reprodução do sistema, elevando a degeneração e a mortalidade entre os trabalhadores precoces. Por isso, avançam as leis fabris que limitam a jornada de trabalho por idade e obrigam o ensino escolar para as crianças nas fábricas. (CONDE, 2012, p. 12).

A necessidade fabril e a institucionalização escolar fundamentam-se na condição de apaziguamento das relações sociais dos trabalhadores, que necessita ora ser explorada, ora ser regulada, permitindo assim a manutenção e reprodução do capital.

Para Marx (1988b), a legislação fabril e a instituição da escola são tão necessárias ao capital quanto a matéria-prima e a maquinaria. Nada poderia ser mais útil ao futuro da relação social capitalista do que estabelecer regras de idade, higiene, escolarização, horário e salário-mínimo à sobrevivência. A regulação do sistema social evita o colapso do próprio capital. (CONDE, 2012, p. 60).

Chama-nos atenção o fato de que a constituição de escola esteve associada ao processo fabril, de tal sorte que a “Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional. Aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação” (SAVIANI, 1994, p. 163). Em vista disso, pode-se dizer que a educação, como ato político, atende tanto aos interesses da burguesia quanto aos interesses dos trabalhadores. E, nesse sistema, de forma consciente ou não, com ou sem intencionalidade, assenta-se a acirrada luta de classe:

[...] a educação é um ato político, significa dizer que a educação não está divorciada das características da sociedade; ao contrário, ela é determinada pela sociedade na qual está inserida. E, quando a sociedade é dividida em classes cujos interesses são

antagônicos, a educação serve a interesses de uma ou de outra das classes fundamentais. (SAVIANI, 2013, p. 26).

Partimos do princípio de que “[...] a educação praticamente coincide com a própria existência humana. Em outros termos, as origens da educação se confundem com as origens do próprio homem” (SAVIANI, 1994, p. 152). A relação entre o homem e a natureza é mediada pelo trabalho, atividade fundamentalmente de transformação, por meio de habilidades, de instrumentos e de conhecimentos que atendam às necessidades humanas. Saviani (2013b, p. 195) compreende que “O homem se constitui como homem, ou seja, se forma homem no e pelo trabalho. Para o autor, “[...] o ser do homem, a sua essência, não é dada pela natureza, mas é produzida pelos próprios homens, processo esse que conhecemos pelo nome de trabalho” (SAVIANI, 2013b, p. 191).

Diferente do mundo inorgânico e orgânico, o ser humano tem que adaptar a natureza às suas necessidades, agindo sobre ela e, transformando-a, ao mesmo tempo em que se transforma a si mesmo, produzindo e reproduzindo seus meios de existência. É esse agir sobre a natureza e sobre o mundo social que Lukács (1984) chama de trabalho. Por essa razão, de acordo com o autor, todo agir humano tem no trabalho seu protótipo, quer dizer, o trabalho é a primeira relação social, é uma prática exclusiva do ser humano. É o trabalho que faz o ser social emergir do ser natural – orgânico e inorgânico – e assumir sua especificidade social, sempre mais ampla no curso da história. (MORAES, 2009, p. 331).

Na constituição desse ser social, verifica-se um elemento fundamental: a consciência. O que constitui o homem é a razão, o pensamento, a capacidade intelectual. Marx e Engels (2007, p. 22) afirmam que os homens desenvolvem ideias na sua relação com mundo, na relação com natureza, ao buscar sobreviver, ou seja, atendendo às suas necessidades. Essa capacidade ontológica da prévia ideação é resultado do ser social, é constituinte do ser social. A educação se põe como uma necessidade da própria vida humana, resultado do processo histórico, que implica consciência humana, gerando ideias, técnicas, habilidades e conhecimento, indicativos que apontam para disputas de concepções de homem, de sociedade, de educação e de Educação Especial. Portanto, as origens da educação estão intrinsecamente ligadas à origem do próprio homem. Nesse viés, o objeto da educação

[...] diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2011, p. 13).

Levando em consideração a sociedade capitalista, a reprodução de desigualdades sociais e as contradições marcadas pela exploração e dominação do trabalhador pelo capital, a escola que emerge nessa sociedade também está eivada de contradições. Para Saviani (1995,

p. 41), “[...] a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade”. Analisando a relação educação/sistema do capital mais recentemente, Laval (2019, p. 32) identifica três princípios históricos da função da escola, a saber:

[...] um período em que a principal função da escola era integrar o indivíduo moral, política e linguisticamente à Nação; um período em que o imperativo industrial nacional ditou as finalidades da instituição; e o período atual, em que a sociedade de mercado determina mais diretamente as transformações da escola.

Nesse processo de ajustes e adaptações aos imperativos estruturantes do capital, que emprega em suas políticas educacionais as exigências de um sistema reprodutivo pós-moderno, tanto a Educação Infantil quanto a Educação Especial estruturam-se estrategicamente no projeto útil para uma sociabilidade adaptativa ao capitalismo. Uma das formas pelas quais o capital produz convencimento expressa-se mediante o aparelho de cultura¹⁸ que é a escola. Segundo Vaz (2017, p. 42),

No caso da educação e, mais precisamente, da escola como aparelho privado de hegemonia ou como aparelho de cultura, o Estado exerce função determinante no direcionamento das ações desenvolvidas nesse espaço por meio de políticas educacionais, expressas por projetos e programas focalizados.

Podemos pensar, portanto, que a escola é reconhecida como espaço de formação humana para fortalecer e legitimar a acirrada disputa pelos projetos educativos de classe. Como demonstra Algebaile (2016, p. 58),

[...] no curso da consolidação da escola como instituição social especializada nas sociedades capitalistas, a noção de direito à educação vem sendo historicamente incorporada e convertida, ainda que parcialmente e com oscilações e contradições, em um recurso estratégico de legitimação, mascaramento, reabilitação e fortalecimento das funções de dominação e controle, de modo que as disputas pelo caráter da escola não se dão numa linha de guerra clara entre dominação e direito, mas num terreno difuso e pantanoso em que a própria noção de direito é incisivamente tensionada, distorcida e disputada de modo a fortalecer a supremacia da dominação.

Nessa direção, o debate político da educação na primeira infância está no campo de disputas ora com a perspectiva de direitos, ora como estratégia de desenvolvimento econômico.

¹⁸ Em Gramsci: “[...] para instruir-se e educar-se é necessário um aparelho de cultura através do qual a geração velha transmite à geração nova toda a experiência do passado (de todas as velhas gerações passadas), faz com que adquira determinadas inclinações e hábitos (até físicos e técnicos, que se assimilam com a repetição) e transmite, enriquecido, o patrimônio do passado” (GRAMSCI, 2001, p. 20).

[...] a existência de uma forte disputa de sentidos no campo da educação na primeira infância: uma concepção que defende que esta é direito e que as crianças pequenas – assim como todos os seres humanos – são sujeitos de direito; outra que enfatiza que a educação na primeira infância é instrumental, sendo esta a motivação para que seja priorizada, e que concebe as crianças como capital humano que gera alta taxa de retorno. (CLADE, 2011, p. 5).

Ao pensar a educação das crianças pequenas no Brasil, Kishimoto (1986, p. 38) analisa que, “Diferenciando-se de países industrializados, o Brasil dá início à organização das primeiras creches, no começo deste século (século XX), com uma clientela composta basicamente de filhos de indigentes e órfãos”. O atendimento de crianças pequenas no Brasil realiza-se, a princípio, com propósitos filantrópicos, para que mulheres trabalhadoras conciliassem as atividades domésticas com as tarefas produtivas. Compreendemos o caráter filantrópico na gênese da Educação Infantil, o que corresponde, da mesma forma, à gênese da Educação Especial.

Foi justamente no desenvolvimento da sociedade capitalista que as primeiras instituições educacionais foram criadas, para atender as crianças cujas mães trabalhavam. Com a exigência de que as crianças pudessem ser atendidas de formas específicas, garantiu-se que o processo escolar se coadunasse com os interesses do capital. O modo de produção fabril está intrinsecamente ligado à disseminação das creches brasileiras:

[...] pode-se afirmar que a difusão das creches no Brasil e no mundo esteve estreitamente ligada ao desenvolvimento da atividade industrial e à consequente demanda por mão-de-obra feminina: a mão-de-obra das mulheres passa a ser requerida para engrossar a atividade produtiva. (PASQUALINI, 2010, p. 83).

Segundo Faria (2005, p. 1021), “[...] as primeiras creches nasceram para atender aos interesses da elite, que pretendeu educar as crianças das camadas populares, já que suas mães trabalhavam [...]”. Na mesma perspectiva, Manacorda (2007, p. 130) aponta que a incorporação de mulheres na produção fabril e a eliminação do trabalho infantil permitiram a ampliação da escola:

É a maior disponibilidade dos bens, inclusive culturais, o mais amplo ingresso dos adultos e, especialmente, das mulheres, na produção industrial e a abolição do trabalho infantil de fábrica que libera as crianças da família e do trabalho, que acabaram por deixá-las disponíveis para a escola.¹⁹

Mediante a contribuição desse autor, pode-se depreender que a escola cumpre as funções de liberar a mulher para o mundo produtivo e garantir lucro para o sistema de

¹⁹ Destacamos que a análise evidencia o trabalho infantil, que na Revolução Industrial foi introduzido no processo de mais-valia. (MANACORDA, 2007).

produção capitalista, já que o trabalho da mulher e da criança representam custo menor ao capitalista, em detrimento da força de trabalho masculina. Segundo Vaz (2017, p. 61),

[...] ao olharmos para a escola no século XXI, percebemos que a hegemonia da classe burguesa prevaleceu. Nesse modelo, a escola é adequada às exigências do mercado, no sentido de atender às mudanças do mundo do trabalho e às necessidades de novos tipos de trabalhadores, incluindo todos os sujeitos nesse processo, como por exemplo, os deficientes.

Pode-se inferir que a educação escolar operacionaliza estratégias que convergem para a manutenção da hegemonia burguesa, acirrando disputas e confrontos ideológicos com vistas à formação de um homem de novo tipo para o século XXI. Dada essa intrincada relação do capital pela via do campo educacional, tomamos como referência a concepção de escola atinente à pedagogia marxista, que propõe uma educação atenta às condições objetivas, a fim de desenvolver as capacidades máximas dos indivíduos e efetuar a emancipação humana.

A concepção materialista-histórica de escola, a pedagogia marxista, não admite visões espontaneístas do desenvolvimento da consciência e, portanto, da aprendizagem. Nessa concepção, a escola é elemento imprescindível de mediação entre aquilo que o sujeito consegue fazer sozinho e aquilo que só consegue fazer com a ajuda de pessoas mais experientes, de gerações que se apropriaram de parte do legado de que a humanidade dispõe. A educação, no sentido mais amplo, significa o modo como a sociedade se organiza para possibilitar aos seus membros o acesso ao patrimônio legado pela humanidade àquela época. E a escola é uma instituição especial para fazer isso de forma sistematizada, e fazê-lo em relação à apropriação dos elementos complexos da cultura, dos elementos que exigem interpretação, organização, sistematização e, portanto, para ser apreendidos, precisam do auxílio das pessoas que tiveram, à sua época, a oportunidade de se apropriar deles de forma sistematizada. (SAVIANI, 2011a, p. 12).

Por fim, ao elencar determinados marcos significativos da educação escolar, especificando elementos pontuais da Educação Infantil, cabe-nos interrogar: que projeto educacional estamos defendendo? Quem estamos formando? Para qual tipo de sociedade? Evidenciamos que a gênese da educação escolar se fundamentou, com bases materiais, no processo de aprofundamento das relações capitalista, todavia, em contrapartida, precisamos pensar, disputar e lutar por um projeto educacional contra-hegemônico, em que a “[...] escola deve ser entendida como espaço de resistência” (BUENO, 2001, p. 9). Por sua natureza, a escola

[...] possui espaço de autonomia que lhe permite, frente a todas as adversidades, construir práticas que favoreçam e contribuam, dentro de limitações que precisam ser diariamente combatidas, com a construção de processos de ensino que ofereçam efetiva formação básica a todas as nossas crianças e jovens. (BUENO, 2001, p. 9).

Com isso, evidenciamos uma concepção de ser humano, de mundo, de educação/escola e de trabalho educativo essenciais para apreender as condições objetivas e subjetivas que permeiam os discursos, as práticas e os documentos legais da educação escolar. É preciso buscar responder às necessidades históricas atuais da educação, enfrentando as contradições da escola capitalista, bem como desenvolvendo intencional e conscientemente a transformação social e educacional. Essas são as mediações necessárias para a efetivação de uma educação escolar embasada na socialização do saber sistematizado, pautado nos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos historicamente elaborados e referendados pela prática social da humanidade (SAVIANI, 2011). Diante do exposto, considerando as apreensões norteadoras da educação escolar, buscamos, em nossa análise, caracterizar a Educação Infantil no Brasil.

2.1 A CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Uma vez discutidos alguns elementos históricos e políticos da educação na sociedade capitalista, com algumas incursões acerca da educação das crianças pequenas, passamos agora a uma caracterização da Educação Infantil no Brasil. Para tanto, exploramos algumas concepções, sustentadas nos seguintes autores: Kishimoto (1986), Rocha (1998), Cerisara (1999), Kappel, Carvalho e Kramer (2001), Rosemberg (2002), Faria (2005), Campos, (2011), Kuhlmann (2015) e Pasqualini (2010).

As pesquisas localizadas e selecionadas a partir do balanço de produção que sustenta o presente estudo também foram fundamentais para o presente debate, cujos trabalhos discutem a articulação da Educação Infantil com o trabalho educativo do AEE (MARICHAL, 2012; COTONHOTO, 2014; AMORIM, 2015; RODRIGUES, 2015; MATOS, 2015; TEIXEIRA, 2016; SANTOS, 2016; BENINCASA MEIRELLES, 2016; SANTOS, 2017; CAMIZÃO, VICTOR; CONDE, 2017; SÁ, 2018; SANTOS; QUEIROZ, 2019; PACCO; CIA, 2020).

No Brasil, a expressão ‘Educação Infantil’ foi empregada pela primeira vez na Assembleia Nacional Constituinte (1987/1988) e, mais tarde, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) instituindo o trabalho educacional com crianças de 0 a 6 anos (CAMPOS, 1986; KAPPEL; CARVALHO; KRAMER, 2001). Nesses termos, as políticas educacionais da Educação Infantil tornaram-se um dever do Estado e um direito da criança.

Com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, a Educação Infantil foi formulada como a primeira etapa do sistema de ensino, estabelecida como dever do Estado e

direito da criança. Para Rosemberg (2002, p. 41), a “Constituição de 1988 reconheceu, então, a Educação Infantil como direito da criança e como instrumento para igualdade de oportunidades de gênero, na medida em que apoia o trabalho materno extra doméstico [*sic*]”. Santos e Queiroz (2019) caracterizam essa etapa da educação recorrendo à ‘Constituição Cidadã’ como a matriz dos avanços sociais, principalmente no campo educacional:

[...] na Constituição Federal Brasileira de 1988, o *status* de cidadão, conferido ao indivíduo desde o seu nascimento, permitiu que, ao longo das décadas seguintes, outros ordenamentos legais fossem criados ou reformulados, de maneira a garantir, a essa parcela da população, a criação de políticas públicas importantes para a manutenção de ações específicas ao atendimento a essa etapa do desenvolvimento humano. (SANTOS; QUEIROZ, 2019, p. 215).

Nos anos seguintes à promulgação da CF/1988, a LDBEN/1996 passou a determinar a oferta do atendimento de crianças em creches e pré-escolas.²⁰ E foi mediante essa lei que a gestão da Educação Infantil passou a ser responsabilidade das redes Municipais de Ensino. Para Faria (2005, p. 1025), “[...] é somente com a LDB que se falará em Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e esta conviverá com outras formas de educação [...]”.

A Educação Infantil está fundamentada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), que estabelece os objetivos, conteúdos e orientações didáticas com base em eixos de conhecimentos, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009d) constituem-se de princípios, fundamentos, procedimentos, planejamento, execução, elaboração e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares da Educação Infantil.

Em 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274 alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDBEN/1996, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade, ou seja, redefinindo a faixa etária da Educação Infantil para crianças de 0 a 5 anos. Conforme Campos (2011, p. 221), a Lei nº 11.274/2006

[...] ampliou a obrigatoriedade do Ensino Fundamental para nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos, provocando um “encolhimento” na Educação Infantil; apenas três anos depois, nova mudança constitucional aconteceu, agora com a adoção da obrigatoriedade da pré-escola. Em especial, a última mudança poderá provocar alterações substanciais na Educação Infantil, com repercussões nos currículos, avaliação e gestão, aproximando o Brasil do que já é verificado em outros países latino-americanos: maior vinculação da pré-escola com o Ensino Fundamental e da creche com as políticas sociais de assistência, rompendo-se a

²⁰ Creche é a denominação utilizada para o atendimento a crianças entre 0 e 4 anos; e pré-escola, para o atendimento a crianças de 4 e 6 anos (BRASIL, 1996).

unidade pedagógica e de gestão que tem caracterizado a institucionalização da Educação Infantil no Brasil.

A Educação Infantil passou a ser considerada a etapa de ensino para crianças na faixa etária entre 0 a 5 anos, todavia a obrigatoriedade da matrícula na Educação Básica foi efetivada a partir dos 4 até os 17 anos, conforme Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que alterou a LDBEN/1996:

Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) Ensino Fundamental; c) ensino médio; (BRASIL, 1996, 4º, § 1º).

Conseqüentemente, observam-se certas inconsistências no processo de inserção de crianças pequenas na Educação Infantil, implementado de formas diferenciadas, com “[...] políticas universalizadas para as crianças de 4 e 5 anos; e [...] políticas focalizadas e compensatórias para as crianças menores de 3 anos” (SOUZA; PÉREZ, 2017, p. 293).

Extraímos dos trabalhos que constituem o balanço de produção deste estudo uma configuração dos *loci* de atendimento da Educação Infantil nas Redes de Ensino: Teixeira (2016), Santos (2017), Santos e Queiroz (2019) asseveram que os estudantes da Educação Infantil se inserem em escolas de Educação Infantil. Cotonhoto (2014), Santos (2016), Camizão, Victor e Conde (2017) e Sá (2018) afirmam que os estudantes frequentam Centros Municipais de Educação Infantil. Para Marichal (2012), o trabalho educativo da Educação Infantil está associado ao Núcleo de Atividades Infantis.

A Educação Infantil, constituída como primeira etapa da Educação Básica, encontra-se em destaque nas seguintes pesquisas: Marichal (2012), Cotonhoto (2014) e Amorim (2015) e Rodrigues (2015). Santos (2017, p. 20), por sua vez, reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e frisa sua relevância para o processo educacional, ao atribuir às crianças pequenas o direito à formação integral: “A Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica compreende a creche (0 a 3 anos) e a pré-escola (4 a 5 anos) e tem por objetivo a formação integral dos bebês e crianças pequenas”.

A organização do ensino define-se em níveis e etapas. Para crianças de 0 a 3 anos e onze meses, a matrícula é facultativa,²¹ conseqüentemente, um conjunto significativo de crianças só serão inseridas no sistema de ensino a partir da efetivação da matrícula aos 4 anos, ao ingressarem no processo educacional formal. Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 73) esclarecem que

²¹ A obrigatoriedade da matrícula na Educação Básica efetiva-se a partir dos 4 e vai até os 17 anos, conforme a Lei nº 12.796/2013.

O conceito de política pública para a infância poderia organizar o argumento que situa a Educação Infantil no âmbito da política educacional do tipo universal. Todavia, com base na situação apresentada, a universalidade da política pública está afeta às crianças de 4 a 6 anos, pois o atendimento às crianças de 0 a 3 anos é ainda residual. Quanto à faixa etária de 0 a 3 anos, sempre uma parcela da população não demandará a educação nos primeiros anos de vida. O consenso sobre a importância da creche para a criança pequena está longe de ser atingido, e uma das metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) é promover debates com a sociedade civil sobre o direito das crianças à Educação Infantil. Entretanto, as crianças pobres e suas famílias, pela oferta reduzida, ficam com poucas possibilidades de opção por um atendimento.

É fundamental destacar a pluralidade de atendimentos para as crianças de 0 a 3 anos e onze meses, que frequentam os sistemas privado e público de educação. Zarpelon (2011, p. 52), ao discutir a multiplicidade de instituições na Educação Infantil, revela que,

[...] nesta etapa educativa, há uma grande variedade de instituições privadas sem fins lucrativos, conveniadas ou não com o poder público, que oferece o atendimento: desde instituições comunitárias, originadas no cerne dos movimentos sociais em suas lutas por direitos sociais, até instituições confessionais mobilizadas pela caridade cristã.

A discussão acerca da expansão do atendimento educativo das crianças entre 0 e 3 anos está focalizada em políticas de transferência para organizações da sociedade civil, ou seja, para esfera privada. Conforme Campos (2010, p. 300),

[...] os governantes têm optado pela focalização do atendimento nas instituições públicas para crianças de quatro-cinco anos, na perspectiva da universalização do direito à educação. Em contrapartida, para as crianças entre zero-três anos, cujo direito também precisa ser assegurado, vêm sendo adotadas políticas que transferem para organizações da sociedade civil, portanto, para a esfera privada, a responsabilidade pela oferta desse serviço

Compreendemos que a execução da Política Educacional de Educação Infantil direciona-se para o estabelecimento de parcerias e convênios, resultando em um número significativo de crianças de 0 e 3 anos nessas instituições. De acordo com Adrião, Borghi e Domiciano (2010, p. 290), a

[...] expansão do atendimento à Educação Infantil se deu mediante parcerias entre setores públicos e privados, via distintas formas de conveniamento, como exemplo: cessão de prédio público; pagamentos de profissionais contratados pela instituição privada com recurso público e merenda etc.

Portanto, o trabalho educativo com as crianças pequenas no Brasil organiza-se mediante a oferta de Educação Infantil em instituições públicas e privadas, considerando que o sistema privado se denomina sem fins lucrativos e mantém-se, em parte, com recursos públicos. Em síntese, é a transferência do trabalho educativo com crianças pequenas (0 a 3

anos) da esfera pública para esfera privada.²² Ainda que a matrícula em creches não seja obrigatória, cabe registrar que a oferta de Educação Infantil é um dever formal do Estado. Com base na Censo da Educação Básica 2020 – Notas Estatísticas, apesar do crescimento das matrículas na Educação Infantil nos últimos anos (cresceu 8,8 % de 2016 a 2020), observa-se uma redução de 1,6% de 2019 para 2020. O número de matrículas na Rede Pública de Ensino em 2020 foi de 6.500.878; e na rede privada, de 2.328.917. Na Tabela 2, abaixo, apresenta-se o número de matrículas em cada uma das etapas da Educação Infantil em 2020:

Tabela 2 – Número de matrículas da Educação Infantil por rede e etapa de ensino – Brasil – 2016-2020

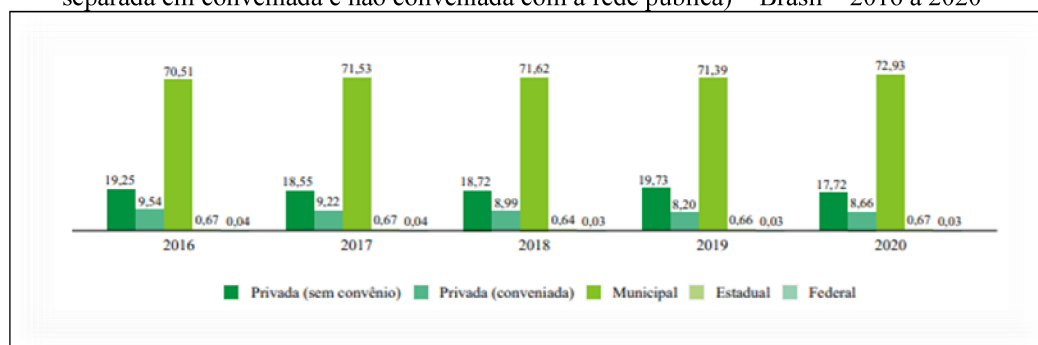
Ano	Rede e Etapa de Ensino					
	Rede Pública			Rede Privada		
	Total EI	Creche	Pré-escola	Total EI	Creche	Pré-escola
2016	5.895.604	2.082.459	3.813.145	2.383.500	1.156.435	1.227.065
2017	6.145.863	2.226.173	3.919.690	2.362.868	1.180.623	1.182.245
2018	6.321.951	2.352.032	3.969.919	2.423.233	1.235.260	1.187.973
2019	6.466.941	2.456.583	4.010.358	2.505.837	1.298.509	1.207.328
2020	6.500.878	2.443.303	4.057.575	2.328.917	1.208.686	1.120.231

Fonte: Censo da Educação Básica – Notas Estatística (INEP, 2021a).

No Gráfico 1, abaixo, observa-se que a redução no número de matrículas na Educação Infantil ocorreu principalmente na rede privada, que diminuiu em 7,1% o número de matrículas no último ano (queda de 6,9% na creche e de 7,2% na pré-escola), enquanto a rede pública apresentou crescimento de 0,7% (redução de 0,5% na creche, compensada pelo crescimento de 1,2% na pré-escola). As redes municipais pública e privada apresentaram, em 2020, a maior participação na Educação Infantil, com 72,93% e 26,4% das matrículas, respectivamente. Das matrículas da rede privada, 32,8% estavam concentradas em instituições particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas conveniadas com o poder público. De 2016 a 2020, a participação das redes permaneceu praticamente estável.

²² Cabe destacar que “[...] a modalidade ‘não formal’, por ser considerada ‘não escolar’, e dirigida na maioria dos países às crianças de 0 a 3 anos, tem uma formação compósita, dependendo majoritariamente de convênios ou ‘parcerias’ entre a esfera pública e a privada, notadamente com as chamadas organizações sociais” (CAMPOS, 2012, p. 91).

Gráfico 1 – Percentual de matrículas na Educação Infantil segundo a dependência administrativa (rede privada, separada em conveniada e não conveniada com a rede pública) – Brasil – 2016 a 2020



Fonte: Censo da Educação Básica – Resumo Técnico (INEP, 2021b).

Entre as crianças na faixa etária (0 a 3 e onze meses) que não acessam a Educação Infantil, podemos prever que os estudantes da Educação Especial possivelmente se encaixam nessa estatística. Segundo Garcia (2017), historicamente, as crianças nessa faixa etária e em condição de deficiência frequentam centros e escolas especiais privado-assistenciais, espaços que ofertam atendimentos no âmbito da saúde, como fisioterapeutas, psicólogos, enfermeiros, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, essenciais nessa etapa da vida.

Ao examinar os trabalhos do balanço de produção, identificamos que, para Cotonhoto (2014, p. 64), o trabalho educativo na Educação Infantil está relacionado ao cuidado e à integração das crianças para promoção do desenvolvimento humano: “[...] compreendemos as instituições de Educação Infantil como espaço de educação e cuidado de crianças até cinco anos, possibilitando a integração entre os diferentes aspectos do desenvolvimento humano”. A autora afirma fundamentar-se na Teoria Histórico-Cultural, contemplando as relações sociais como determinantes para o desenvolvimento humano: a “[...] abordagem histórico-cultural tem nos permitido entender mais acerca da aprendizagem e do desenvolvimento infantil e, dessa maneira, valorizar uma Educação Infantil pautada na interação e nas trocas, o que favorece o desenvolvimento da linguagem” (COTONHOTO, 2014, p. 66).

Cotonhoto (2014, p. 245) defende a integração e o direito de conviver socialmente como instrumentos de escolarização, nestes termos: “Educação Infantil é um nível de escolarização que pode contribuir para que a criança pequena, sujeito da Educação Especial, consiga ser e estar em sociedade”. Santos (2017, p. 52), por sua vez, corrobora a importância das interações vivenciadas na Educação Infantil e acrescenta a intencionalidade do processo educativo:

É na instituição de Educação Infantil, neste caso na creche, que o bebê vai compartilhar momentos consigo e com o outro. É através da socialização e das experimentações que realiza, em um espaço rico em intencionalidades, que o bebê vai constituindo sua forma de ser e estar no mundo.

Para Benincasa Meirelles (2016, p. 140), a escola apresenta-se como primeiro contexto social. A autora reconhece e valoriza as experiências coletivas havidas na Educação Infantil para aquisição do conhecimento:

[...] a Educação Infantil se apresenta como um espaço/tempo primordial do primeiro contato social da criança fora do seu círculo familiar [...], no qual as famílias se experimentam, se encontram, vivenciam, e, por isso, é necessário dar valor a essa história em comum que se constrói nesse contexto.

Amorim (2015, p. 110) retrata a Educação Infantil com a finalidade de atender às demandas do desenvolvimento, entendendo a criança como sujeito único, não padronizado, com especificidades, com ênfase no desenvolvimento de habilidades: “[...] Educação Infantil, uma etapa importante e crucial para o aperfeiçoamento das habilidades”.

Para Marichal (2012, p. 7), a Educação Infantil consiste em uma etapa de grandes avanços, que, mediante as vivências coletivas, ampliará a autonomia das crianças:

[...] a Educação Infantil compreende a faixa etária entre zero e cinco anos e é a primeira etapa da Educação Básica. Nessa fase da vida, as crianças costumam apresentar grandes avanços em seu desenvolvimento. Aprendem a sentarem-se sozinhas, a engatinhar, a manter-se em pé, a caminhar, a falar, a alimentar-se e a ir ao banheiro sem auxílio, entre outras conquistas. Entram em contato com diversos ambientes, adultos e crianças, e aprendem a conviver em grupo, ampliando sua autonomia.

Machado (2017, p. 18) corrobora a importância da Educação Infantil para processo educacional: “[...] reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, tem assumido um papel cada vez mais relevante no processo educacional”.

Diante do exposto, entendemos que as formas de organização do trabalho educativo de estudantes na faixa etária de 0 a cinco e onze meses expressam três características peculiares da Educação Infantil, extraídas do balanço acadêmico, as quais estão balizadas nos estudos de López (2010) e Kuhnen (2011), qual sejam: as políticas de assistência, a educação aliada ao cuidado e a Pedagogia da Infância.

2.1.1 Políticas de Assistência

O percurso histórico da Educação Infantil respaldou-se tanto na concepção ‘assistencialista’ quanto na concepção ‘educativa’, ora conduzindo o trabalho com práticas sociais do modelo familiar, com caráter não educativo, ora conduzindo o trabalho na perspectiva do Ensino Fundamental (CERISARA, 1999). É fundamental ressaltar que a concepção assistencialista também se aplica às demais etapas da Educação Básica.

A ênfase primordial na Educação Infantil recai sobre o caráter filantrópico-assistencialista, associado aos aspectos básicos de cuidados, e contribuiu durante longos tempos para que essa etapa de ensino se configurasse na perspectiva assistencialista e na compensação das carências de populações pobres (CERISARA, 1999; KAPPEL; CARVALHO; KRAMER, 2006; ROSEMBERG, 2002; FARIA, 2005; CAMPOS, 2011; KUHLMANN, 2015).

No Brasil, no início do século XX, creches e jardins de infância tinham pretensões educativas pautadas em princípios higienistas, protecionistas e assistencialistas (ROCHA, 1998, p. 38). A oferta da Educação Infantil na perspectiva assistencialista prevê o atendimento à pobreza sem grandes investimentos e como forma de liberar as mães para o trabalho. Com tal característica, a Educação Infantil tem o objetivo de apaziguar os conflitos sociais e de liberar a mulher do trabalho doméstico (KUHLMANN, 2000). Historicamente, na literatura da área, a Educação Infantil foi compreendida como

[...] equipamento de caráter assistencial-custodial, especialmente no caso das creches, [...] como estratégia de combate à pobreza, prevenção do fracasso escolar, preparação para o Ensino Fundamental ou mesmo sua antecipação. (PASQUALINI; MARTINS, 2008, p. 71).

Campos (2012, p. 82) alerta para o ‘caráter estratégico’ da sistematização da Educação Infantil como espaço para atenuação da pobreza, visto que educar desde cedo tem sido, na perspectiva assistencial, o meio mais eficaz de romper com o chamado ‘ciclo geracional da pobreza’. A autora evidencia o *slogan* “Educar o cérebro, reduzir a pobreza e formar o capital humano do futuro: as ‘novas’ tarefas da Educação Infantil” (CAMPOS, 2011, p. 221).

Em vista disso, as políticas públicas relacionadas à Educação Infantil, pautando o investimento na infância para alívio da pobreza, parecem ter consonância com a perspectiva educacional assistencial, que define que a “[...] função social da escola, da perspectiva hegemônica, resume-se a instrumento de solução do problema social” (EVANGELISTA; LEHER, 2012 p. 15). A categoria ‘mitigação da pobreza’ está intrinsecamente acolhida nos discursos e na produção de consensos para um projeto societário e educacional que nega os imperativos estruturais de exploração da classe trabalhadora, constitutivos das desigualdades sociais.

A “gestão da pobreza”, para Vaz (2013), figura como um elemento constitutivo da política educacional e efetiva-se no sentido de compensar as desigualdades sociais, ignorando as contrariedades que afetam as classes sociais mais empobrecidas, extirpando o foco da geração social da pobreza e incidindo sobre a função da escola. Para Algebaile (2009, p. 25),

a escola apresenta-se como “posto de realização de ações sociais, que se sobrepõem ao acesso ao conhecimento sistematizado. Campos (2011, p. 222) ressalta ainda que

[...] observam-se uma crescente institucionalização da educação das crianças de quatro a cinco anos nos sistemas formais de ensino e uma crescente desinstitucionalização (ou informalização) da educação das crianças de zero a três anos, que passam a ser objeto de programas vinculados às políticas de combate à pobreza, permanecendo, na maioria dos países, sob a órbita dos órgãos de assistência social.

A assistência na área educacional torna-se uma proposição determinante na forma de estabelecer o trabalho educativo, perceptível em algumas instituições infantis. Tal perspectiva contribui para o coletivo infantil na ausência de uma educação escolar e na alienação dos estudantes desde a creche. Kuhlmann e Fernandes (2012, p. 34) descrevem a assistência como uma ação

[...] que converge com a educação, na medida em que educar, muito além de promover a aquisição de conhecimentos sistematizados, é promover a socialização, é estimular os vínculos sociais, é garantir que as novas gerações desenvolvam comportamentos que são próprios de sua cultura. A educação é um processo coletivo, uma forma de relação entre gerações de idades diferentes, que não se dá em contraposição à assistência. Na verdade, acredita-se que o esforço da Educação Infantil deveria ser o de não se distanciar da assistência, para afirmar seu caráter educativo, mas o de promover a ampliação desse vínculo de forma que outros níveis de ensino também fossem imbuídos dessa concepção.

A perspectiva assistencialista e o alívio à pobreza constituem elementos determinantes para o capital no convencimento da classe trabalhadora. Por intermédio dessas políticas, intensifica-se e precariza-se a atuação dos trabalhadores. De acordo com Saviani (2013, p. 42),

Nessas novas condições a luta de classes se trava predominantemente no campo da hegemonia de forma cotidiana e persistente com a utilização não apenas do aparelho escolar, mas de um amplo aparato que inclui a imprensa diária e periódica, os meios de comunicação de massa e as novas tecnologias de comunicação e informação, além das igrejas das mais diferentes confissões religiosas, que cumprem o papel de conformar e resignar as massas à sua condição social. Trata-se de um conjunto amplo e complexo de ações não violentas que se dirigem aos indivíduos como seres conscientes e sociais, sem submeter seus corpos à violência. Localizam-se aí o recurso à persuasão, a educação em todas as esferas sociais, a força edificante do exemplo, etc.

Nossa alegação assenta-se no trabalho educativo cuja finalidade está na apropriação dos conhecimentos sistematizados, de forma a contribuir com a produção de uma consciência crítica, essencial à formação humana dos indivíduos, porém constatamos a secundarização da formação integral dos estudantes, e isso não significa que eles não precisem de serviços de

assistência social, mas o que não pode ocorrer é o seu deslocamento para o âmbito das aprendizagens, subordinando-as.

Diante do exposto, entendemos que, no processo educativo, a família assume o caráter de responsabilização, de colaboração e de participação, tanto nas diretrizes políticas e pedagógicas da Educação Infantil quanto nas de Educação Especial. Nesse sentido, é provável que as famílias recorram a instituições especializadas que possibilitam programas e recursos de atendimento em interface com áreas de saúde e de assistência social. Percebemos que essa indicação se notabiliza no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil Estratégias e nas Orientações para a Educação de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 2000), no item 5.2.3 – Locais de Atendimento:

De acordo com os diferentes tipos de serviços a serem realizados e com os recursos institucionais e comunitários disponíveis, os locais mais indicados para a instalação desses “Programas de Atendimento Especializado e Apoio às Necessidades Educacionais Especiais” são as instituições especializadas (escolas especiais), as maternidades com unidades de atendimento às crianças de alto-risco, os serviços pediátricos, os postos de saúde, berçários, creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil que apresentam características similares. (BRASIL, 2000, p. 31).

O documento pauta-se no propósito de “[...] subsidiar a realização do trabalho educativo junto às crianças que apresentam necessidades especiais, na faixa etária de zero a seis anos” (BRASIL, 2000, p. 5), articulando a Educação Especial com Educação Infantil para garantir oportunidades e promover aprendizagens, experiências, conhecimento e participação social (BRASIL, 2000). No item 6 do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil Estratégias e Orientações para a Educação de crianças com Necessidades Educacionais Especiais – Interface das áreas de Educação, Saúde e Assistência Social – afirma-se que,

Para implantar ou implementar o modelo de inclusão na Educação Infantil, é necessário um compromisso efetivo no desenvolvimento de ações conexas entre educação, saúde e assistência social. Além do compromisso desses gestores, torna-se fundamental fazer cumprir o previsto nos documentos legais dos respectivos setores. (BRASIL, 2000, p. 41).

Para seguir a linha de análise, recorreremos à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que considera que o acesso à educação tem início na Educação Infantil,²³ na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e o desenvolvimento global do estudante. Assim,

²³ Essa opção teórica metodológica foi apresentada na introdução.

[...] do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes, constituindo oferta obrigatória dos sistemas. (BRASIL, 2008, p. 12).

Segundo a Nota Técnica Conjunta MEC/Secadi/DPEE nº 2/2015, “[...] tanto o atendimento educacional especializado como os demais serviços oferecidos pela creche ou pré-escola passam a ser institucionalizados, organizados com o conhecimento e a participação de toda a equipe pedagógica” (BRASIL, 2015, p. 4).

Dentro do campo de análise da política de inclusão nas escolas regulares, percebemos que a Nota Técnica Conjunta nº 2/2015 parece suprimir a face assistencialista e filantrópica da formação escolar, “[...] mudança trazida por esses preceitos legais [que] rompe com uma história de segregação, assistencialismo e filantropia, ancorando uma nova concepção educacional das crianças com deficiência, além de conferir novo papel ao Estado” (BRASIL, 2015, p. 2). Essa afirmativa enfatiza a preocupação em assegurar aos estudantes da Educação Especial na Educação Infantil o acesso, a permanência e a participação das crianças como elementos imprescindíveis para o sistema educacional inclusivo. Embora a Nota Técnica Conjunta MEC/Secadi/DPEE nº 2/2015 (BRASIL, 2015) procure suprimir o caráter assistencialista e filantrópico, entendemos que, especificamente nessa etapa e modalidade da educação escolar, ainda permanecem vigentes na realidade social e educacional essas duas funções.

Santos (2016, p. 101) observou na análise de narrativas docentes que o trabalho educativo está vinculado aos “[...] cuidados fisiológicos e emocionais da criança, um legado assistencialista, principalmente no grupo etário de zero a três anos”. É importante observar que as políticas educacionais assentadas na inserção dos estudantes da Educação Especial nas escolas de ensino regular estão articuladas com os serviços de assistência social e saúde. Segundo Camizão, Victor e Conde (2017, p. 133),

Nesse sentido, o AEE na instituição da Educação Infantil, manifesta-se pelos serviços de intervenção precoce, que objetivam potencializar o processo de desenvolvimento e aprendizagem, em interface com os serviços de assistência social e saúde.

A perspectiva assistencialista não é exclusividade na Educação Infantil, pois o caráter assistencialista encontra-se no processo de institucionalização da Educação Especial (BUENO, 2011) e no discurso do “sistema educacional inclusivo” (MICHELS; GARCIA,

2014), correlacionando a educação à assistência social e sobrepondo-se ao caráter de escolarização.

Portanto, a Educação Infantil e a Educação Especial demandam diretrizes pedagógicas direcionadas para sujeitos concretos, explorando-os nas suas múltiplas determinações e entendendo que o papel da Educação Infantil, na sociedade atual, deve estar pautado nos conhecimentos escolares. De acordo com Rondon e Kassar (2016, p. 30), “É interessante notar que tanto a EI quanto a Educação Especial foram, até pouco tempo na história da educação brasileira, foco primordial da assistência social e das instituições filantrópicas”.

Perceber que a Educação Infantil e a Educação Especial foram historicamente balizadas no caráter assistencialista serve-nos de indicativo para refletir que a educação escolar não se estabeleceu com o propósito de inserir os estudantes da Educação Especial na Educação Infantil, mas assumiu diretrizes diferentes:

[...] uma, para cuidar de crianças pequenas, por necessidade de inserção da mãe no mercado de trabalho; a outra, para assistir pessoas com deficiência, com o objetivo de extraí-las do meio social – entretanto, sempre foram concebidas conforme as demandas sociais da época vivida. Ambas se firmaram em propostas, cujo cunho educacional era o assistencialismo. (LÓPEZ, 2010, p. 113).

Os documentos oficiais da Educação Infantil e da Educação Especial analisados reforçam a ideia de que os serviços oferecidos desde o nascimento movimentam-se no sentido da institucionalização e da organização do espaço e das aprendizagens escolares, da participação da família e da equipe pedagógica, bem como no sentido do acesso, isto é, visam várias garantias, dentre as quais o atendimento educacional especializado, entretanto encontramos indicativos de que a essência do trabalho educativo ainda permanece focalizada na perspectiva assistencialista, atuando na Educação Especial e também na Educação Infantil.

2.1.2 Educar e Cuidar

Para entender a especificidade do campo da Educação Infantil, recorreremos às dimensões de cuidado e educação, tratadas pelo binômio ‘educar-cuidar’ e assinaladas na literatura acadêmica como unidades estruturantes da prática pedagógica da Educação Infantil – não de forma unânime, mas cercadas de controvérsias. De acordo com Campos (2011, p. 220), a

[...] compreensão do educar e do cuidar como unidades estruturantes da prática pedagógica na Educação Infantil não ocorre sem problemas. Observa-se, com frequência, a presença de concepções e práticas dicotomizadas e reducionistas, que

associam o cuidar apenas às práticas de higiene e de alimentação e o educar às “atividades” que, descontextualizadas, tornam-se, na maioria das vezes, meros exercícios repetitivos para a ocupação do tempo das crianças.

Nessa abordagem, percebem-se os focos de apreensões que circundam a Educação Infantil, demonstrando a existência de lutas e movimentos no que tange à especificidade da área. Para Pasqualini e Martins (2008, p. 73), a definição converte-se em *slogan*, uma vez que

[...] cuidar-educar pouco contribui para o entendimento das especificidades do ensino infantil, na medida em que se prende às dimensões operacionais aparentes desses fenômenos e não se preocupa em esclarecer como e para que educar – e cuidar de – crianças nas instituições de Educação Infantil.

As autoras asseveram que

É preciso, portanto, qualificar o cuidar e o educar. Trata-se de esclarecer como e para que educar (e cuidar!) a criança pequena em contexto escolar [...].

a) é impossível cuidar de crianças sem educá-las (e vice-versa); b) a noção de cuidado avança em direção à seara das práticas educativas e só é possível separar tais dimensões se apreendidas em sua superficialidade; e, ainda, c) o cuidado está presente em alguma medida em todos os níveis de ensino e em toda relação educativa, não constituindo uma dimensão exclusiva ou específica da EI (PASQUALINI; MARTINS, 2008, p. 80).

Para Kuhlmann (2005), a expressão cuidar-educar atende aos princípios educacionais, constituindo-se em um trabalho pedagógico em que educar está integrado ao cuidado, concepção que também está retratada nas diretrizes políticas da Educação Infantil, que entendem “[...] o cuidado como algo indissociável do processo educativo” (BRASIL, 2018, p. 36). A finalidade da Educação Infantil associa-se ao chamado binômio cuidado/ educação,

[...] ou “educar-cuidar” (ou ainda “cuidar-educar”). Para Tiriba (2005), mais que objetivo, pode-se afirmar que o “educar-cuidar” vem sendo associado à natureza e à especificidade da EI. Esse movimento se dá tanto entre os pesquisadores da área (Faria, 2005; Cerisara, 2004; Rocha, 1999, 2002). (PASQUALINI; MARTINS, 2008, p. 73).

Cotonhoto (2014, p. 27) enfatiza o binômio cuidado-educação materializado na identidade desse segmento, bem como o trabalho educativo nessa faixa etária e sua contribuição para a inserção escolar, apontando que “[...] a finalidade dupla da Educação Infantil, a de educar e cuidar, facilita a inserção escolar [...]”. Santos (2016, p. 31) ressalta o caráter inseparável entre educar e cuidar:

[...] as relações educativas na Educação Infantil são perpassadas pela função indissociável dos termos “cuidar” e “educar”, sendo que o primeiro compreende o desenvolvimento do ser humano em sua essência, e o segundo, “educar”, a possibilidade de vivenciar as diversas experiências no contexto escolar de forma

integrada estimulando o desenvolvimento de habilidades e capacidades na criança, bem como o relacionamento interpessoal e o acesso cultural e social.

As contribuições da autora referente ao acesso cultural e social nos possibilitam afirmar que são os processos sociais e culturais estabelecidos ao longo dos tempos que geram o desenvolvimento humano, logo não é natureza biológica, nem o crescimento biológico, tampouco a mera interação com meio que possibilitarão o desenvolvimento humano. Compreendendo a humanização como processo histórico, consideramos que o trabalho educativo na Educação Infantil necessita superar a visão naturalizante de desenvolvimento. O desenvolvimento das crianças se dá à medida que os processos educativos são sistematizados e organizados, só acontece quando elas são ensinadas e educadas. Portanto, o trabalho educativo é balizador do desenvolvimento de crianças pequenas. Ao considerar que o desenvolvimento humano não é natural, e sim decorre das mediações sociais e culturais, afirmamos que o trabalho pedagógico exige intencionalidade.

O propósito da Educação Infantil, para Pacco e Cia (2020, p. 3), “[...] está associado a dois grandes processos, quais sejam, o educar e o cuidar, em que nenhum deles pode ser negligenciado, considerando que as crianças apresentam diferentes necessidades”. Interessante notar a ênfase do trabalho educativo para responder às ‘necessidades educacionais’, destacando o caráter essencialista, perceptível na Educação Infantil e na Educação Especial, ou seja, o foco do trabalho educativo direciona-se para necessidades específicas e para o individualismo, depositando nos estudantes a responsabilização pelo fracasso ou sucesso da aprendizagem (GARCIA, 2014), esvaziando a “[...] essência do trabalho educativo, transformando o processo de ensino-aprendizagem em algo desprovido de conteúdo” (DUARTE, 1998, p. 89).

Na análise do balanço de produções acadêmicas sobre o trabalho educativo do AEE na Educação Infantil, identificamos que os autores enfatizam a indissociabilidade entre educar e cuidar, bem como indicam a fetichização da infância e a transformação do trabalho educativo em um simples acompanhamento do desenvolvimento. Encontramos essa perspectiva defendida por Arce (2004, p. 165) e validada por Pasqualini e Mazzeu (2008, p. 80):

Assim, voltando-nos à questão da educação escolar, consideramos que a análise de Leontiev (1978) nos convida a romper com uma compreensão fetichizada/naturalizada dos interesses e necessidades do aluno, entendendo-os, outrossim, como engendrados na relação com os outros homens e com a cultura.

Essas considerações nos permitem afirmar que a intencionalidade na Educação Infantil está além da articulação entre educar e cuidar, pois, “[n]o eixo do ensino, demandará uma

mudança de posição do professor dentro da escola, uma vez que, como está colocado, atualmente, ele é facilitador do desenvolvimento e aprendizado da criança e não promotor desse [...]” (ARCE; SILVA, 2009, p. 183).

2.1. 3 Pedagogia da Infância

Na análise dos trabalhos de literatura obtidos durante o balanço acadêmico, percebemos disputas em torno das concepções teóricas no campo da Educação Infantil. O arcabouço teórico é heterogêneo e, inúmeras vezes, desconsidera as múltiplas dimensões da criança. Observamos a defesa de práticas educativas que atendam às necessidades da criança, da ludicidade e das experiências das crianças como elementos centrais do trabalho educativo, bem como que tais instrumentos pedagógicos propiciam o desenvolvimento das crianças ou, melhor dizendo, que o protagonismo e a cultura infantil são geradores do desenvolvimento.

Consideramos que a especificidade da Educação Infantil ainda não foi contemplada e, portanto, necessita de definição e de longas discussões e pesquisas. A especificidade encontra-se no campo da pedagogia

[...] (em seu sentido mais amplo), uma vez que a meu ver o objeto desta está essencialmente ligado a toda e qualquer situação educativa (como organização, estruturas implícitas, práticas etc.). De fato, em sua trajetória, o campo pedagógico não tem contemplado suficientemente a especificidade da educação da criança pequena em instituições não escolares, tais como a creche e a pré-escola. (ROCHA, 2001, p. 27).

Na perspectiva da ‘Pedagogia da Infância’, fomentada nos ritmos e interesses dos estudantes, a criança é o centro do processo educativo. Trata-se de uma pedagogia “[...] centrada nas relações e nas múltiplas linguagens, transformando-se assim numa pedagogia das diferenças das relações, da escuta e da animação [...]” (ARCE, 2004, p. 160). Nessa Pedagogia da Infância, o professor torna-se secundário, pois “[...] sofre um violento processo de descaracterização, deixando de ensinar e reduzindo sua interferência na sala de aula a uma mera participação” (ARCE, 2004, p. 160). Evidenciamos que, nessa concepção, o trabalho pedagógico com crianças pequenas se constitui de pressupostos muito próximos aos do

movimento da Escola Nova²⁴ e assume a defesa de que as instituições de Educação Infantil não devem assumir a forma escolar.

Para Rocha, (2001, p. 33) a tarefa da Educação Infantil “[...] não se limita ao domínio do conhecimento, assumindo funções de complementaridade e socialização relativas tanto à educação como ao cuidado e tendo como objeto as relações educativas – pedagógicas estabelecidas entre e com as crianças pequenas (0 a 6 anos)”.

Portanto, a Pedagogia da Infância considera a criança como protagonista do trabalho educativo, centralidade que também se evidencia na Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais: “[...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (UNESCO, 1994, p. 1).

É possível destacar que, na Pedagogia da Infância, as brincadeiras assumem essencialidade no desenvolvimento das crianças. Nesse viés, mediante o brincar, promovem-se experiências e encontros coletivos que possibilitarão a produção da cultura infantil; são pilares que possibilitam a defesa sociológica da infância. De acordo com Arce (2004), tal pedagogia estabelece a brincadeira como eixo norteador da prática pedagógica na Educação Infantil, um escudo e antídoto contra a falta de prazer que traz a escolarização. O caráter de ludicidade também ganha importância, no sentido de realizar um atendimento “[...] às necessidades espontâneas das crianças” (ARCE, 2004, p. 159).

Para a Pedagogia da Infância, a ‘versão escolar’ não é o objetivo da Educação Infantil (ROCHA, 2001), cuja ênfase concentra-se na focalização de interações entre pares e adultos, condição elementar para o desenvolvimento da criança pequena, segundo tal concepção.

De acordo com Rocha (2001. p. 31),

[...] a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de

²⁴ Consideramos a conceitualização de Escola Nova de acordo com a proposta de Saviani (1995, p. 21-24): “A escola surge, então, como o grande instrumento de realização dos ideais liberais. Forja-se, a partir da segunda metade do século XIX a ideia de escola ‘redentora da humanidade’ [...] pretende reformular internamente o aparelho escolar, inspirada na concepção humanista moderna. [...] a escola nova surge, pois, como um mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante, hegemonia essa ameaçada pela crescente participação política das massas, viabilizada pela alfabetização através da escola universal e gratuita. Ao enfatizar a ‘qualidade do ensino’, a escola nova desloca o eixo de preocupações do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo, ao mesmo tempo, uma dupla função: manter a expansão da escola nos limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. Com isso, a Escola Nova, ao mesmo tempo em que aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites, forçou a baixa da qualidade do ensino destinado às camadas populares, já que sua influência provocou o afrouxamento da disciplina e das exigências de qualificação nas escolas convencionais”.

constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, ou seja [...], as suas cem linguagens. Não é, portanto, o objetivo final da educação da criança pequena, muito menos em sua “versão escolar”, mas apenas parte e consequências das relações que a criança estabelece com o meio natural e social, pelas relações sociais múltiplas entre as crianças e destas com diferentes adultos (e destes entre si). Este conjunto de relações que poderia ser identificado como o objeto de estudo de uma “didática” da Educação Infantil, é que, num âmbito mais geral, estou preferindo denominar de Pedagogia da Educação Infantil ou até mesmo mais amplamente falando, uma Pedagogia da Infância, que terá, pois, como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais.

Consideramos, contudo, a partir dos debates científicos e políticos da área, que se pretende desvincular a educação escolar da Educação Infantil (ARCE, 2004). Em vista disso, concordamos com Duarte (2001, p. 143): “A questão é: qual é o modelo teórico de análise dessas interações? O modelo interacionista (adaptação, equilíbrio, assimilação, acomodação) biologiza os processos cognitivos, as relações entre indivíduo e sociedade e, em última instância, até a própria sociedade”. Para Arce (2004, 2004, p. 162),

[...] opera-se desta forma uma naturalização das concepções de criança, de ser humano e de comunidade, tornando-se extremamente alienante ao buscar um “oásis” para proteção e preservação de seu objeto central de trabalho, ou seja, a criança, deslocando-a do contexto capitalista no qual estamos inseridos.

Na perspectiva da Pedagogia da Infância, o trabalho educativo caracteriza-se pelas relações sociais múltiplas (ROCHA, 2001), criticadas por Duarte (2001, p. 170) como um exercício de

[...] aprender a buscar, por si mesmo, entre as ofertas do mercado do conhecimento, as informações e os saberes necessários à adaptação a um determinado tipo de atividade. No “aprender a aprender”, conhecer é interagir, é trocar. Assim, o lema “aprender a aprender” mantém grande sintonia com as ideias do homem como um comerciante e da sociedade como uma sociedade mercantil.

De acordo com Arce (2004, p. 154), há um conjunto de princípios da Pedagogia da Infância, também conceituada de “pedagogia antiescolar”, que fundamenta o trabalho pedagógico com crianças da Educação Infantil, quais sejam:

[...] o foco do trabalho educativo na aprendizagem provinda das construções individuais, a inversão da ideia de que o adulto humaniza a criança, portanto, a infância passa a ser a portadora de todas as virtudes e de todas as forças que humanizariam os adultos, o princípio de que o lúdico, isto é, o prazeroso, deve ser o eixo central da prática educativa, a ausência de planejamento, a criança dita o ritmo do trabalho e o professor apenas segue, a crença de que trazer a comunidade e a cultura local para dentro da escola tornará a criança um cidadão melhor no futuro, a crença de que o conhecimento provindo da prática e retirado do cotidiano das crianças e professores vale mais do que qualquer livro, a defesa do lema “aprender a

aprender”, ou seja, o professor não ensina, apenas acompanha, orienta, estimula, partilha, a inexistência de um conhecimento universal, sendo este substituído por múltiplos significados, frutos de múltiplas leituras do cotidiano que devem ser negociados entre professores e alunos, a negação da repetição como recurso pedagógico, a ênfase nas múltiplas formas de comunicação que se diferenciem da “tradicional” transmissão verbal do conhecimento etc. (ARCE, 2004, p. 153).

A Pedagogia da Infância vincula-se ao campo de estudos das relações sociais, com aportes teóricos advindo da sociologia da infância, da antropologia e da psicologia do desenvolvimento (NUNES *et al.*, 2011).²⁵ Essa proposição sociológica emerge com a finalidade de conhecer as novas condições sociais (sociedade capitalista), as crises, os problemas, os conflitos e as contradições, analisando a nova configuração social. No campo educacional, a sociologia analisa as dimensões sociais e as especificidades no interior da escola, sem efetivar sua totalidade, relacionando a educação ao desenvolvimento:

[...] é que no interior do campo científico da sociologia da educação convivem, na atualidade, teorias voltadas para a ação cotidiana, em que predominam, por um lado, temas relacionados à representação social, à ação do sujeito no cotidiano, e, por outro, teorias voltadas para o sistema social mais amplo, em que predominam as abordagens dos nexos entre a estrutura social, as interações formadoras dos sujeitos individuais e coletivos e as desigualdades existentes no sistema educacional, em articulação direta com o momento de crise social e dos modelos paradigmáticos que temos vivido na atualidade. (FERREIRA, 2006, p. 119).

Já para Matos (2015, p. 11), “A construção de uma pedagogia para a Educação Infantil enfatiza o direito de ser criança, poder brincar, viver experiências significativas de forma lúdica [...]”. A ludicidade aponta para o tensionamento na área da Educação Infantil, afastando e secundarizando o ensino, relegando o trabalho educativo ao mero acompanhamento, à participação e ao espontaneísmo impregnado nas práticas pedagógicas. Compreende-se que o lúdico, a brincadeira e a contação de histórias fazem parte do trabalho pedagógico, todavia carecem de um objetivo concreto, centrado em um trabalho educativo que considere o ser social na sua totalidade. De acordo com Machado (2017, p. 36), a Educação Infantil “[...] [deve ser] entendida como um espaço educativo, uma prática que contemple o lúdico e propicie aos alunos experiências que os permitam conhecer e relacionar-se com o mundo ao seu redor”. Para Santos (2016, p. 131), a

[...] alfabetização não é o eixo principal de intervenção do professor nessa etapa, pois ao direcionar as suas práticas com enfoque para o processo de alfabetização, o professor desvirtua a intencionalidade da Educação Infantil, que é baseada no lúdico e nas interações.

²⁵ Esta publicação é fruto de uma parceria entre a representação da Unesco no Brasil, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC/SEB) e a Fundação Orsa.

Com a abordagem sociológica, a Pedagogia da Infância reconhece o trabalho pedagógico como solução de problemas e fracassos escolares de forma funcionalista, pressuposto teórico que também são sustentados e defendidos por Marichal (2012), Rodrigues (2015), Santos (2016), Cotonhoto (2016), Santos (2017), Camizão, Victor e Conde (2017), constituindo-se no campo de estudos da sociologia da Infância.

Compreendemos que os referidos estudos se apoiam na socialização da criança pequena, na cultura infantil e na ideia de protagonismo infantil, descartando a lógica dialética da escola, que metamorfoseia a organização competitiva das relações sociais como meio para satisfazer às necessidades individuais (ARCE, 2014). Para Cotonhoto (2014, p. 66), o “[...] espaço da escola de Educação Infantil é flexível e pautado nos interesses e necessidades das crianças [...], [portanto, as] práticas educativas na Educação Infantil devem estar voltadas para o lúdico”.

Considerando as análises das produções acadêmicas selecionadas, a Educação Infantil é chancelada pela introdução dos estudantes, desde tenra idade, no princípio escolar, proposição que recebe críticas dos autores da Pedagogia da Infância, justificadas por uma suposta antecipação de rotinas e procedimentos do Ensino Fundamental nessa etapa de ensino, que os leva a caracterizar o ensino escolar como prejudicial à Educação Infantil.

Compreendemos que há uma série de embates políticos e pedagógicos circundando o trabalho educativo com as crianças pequenas, todavia identificamos que a Pedagogia da Infância continua vigente nos trabalhos elencados em nosso balanço de literatura. Para Pasqualini e Martins (2008, p. 72) trata-se:

[...] da crença de que o “modelo escolar” em si é prejudicial ao desenvolvimento da criança pequena. Defende-se, nessa perspectiva, que a instituição de Educação Infantil deva ser um espaço educativo, porém não escolar. Afasta-se a prática pedagógica na EI da escola e do próprio ato de ensinar.

Portanto, para a Pedagogia da Infância, os princípios da “[...] escolarização, o ensino e a transmissão do conhecimento são prejudiciais ao desenvolvimento da criança” (KUHLEN, 2017, p. 219). A Pedagogia da Infância defende as peculiaridades da criança nos primeiros anos de vida, dispensa o caráter escolar e “[...] nega a pertinência do currículo e do próprio ato de ensinar na Educação Infantil, colocando como foco a valorização das experiências infantis e adotando como princípio pedagógico fundamental ‘seguir as crianças’” (PASQUALINI, 2014, p. 94). Cumpre ressaltar que, nessa perspectiva antiescolar, a Educação Infantil recusa as ideias de escola e de ensino. Entendemos que aquilo que é ensinado na escola de Educação Infantil tem importância crucial para a formação humana, que o desenvolvimento das crianças

pequenas é resultado dos processos educativos, e que esses processos educativos dependem da formação e das condições de trabalho dos professores da Educação Infantil, ou seja, da natureza do trabalho educativo.

Em razão dessa peculiaridade, consideramos tratar-se de uma forma de ocultação das bases sócio-históricas que privilegia somente a concepção subjetivista e espontaneísta do homem, suprimindo “[...] em si as relações sociais próprias da sociedade em que vive e em que se dá o processo de sua educação” (SAVIANI, 2003, p. 16).

O trabalho educativo da Educação Infantil necessita de uma concepção que dê conta da totalidade da atividade humana historicamente desenvolvida, com nível de domínio e de consciência suficientes para atuação pedagógica. Nesse viés, é necessário que as fundamentações teóricas sejam embasadas no propósito de proporcionar aos estudantes o domínio das objetivações humanas produzidas historicamente e consubstanciadas em conteúdos filosóficos, científicos e artísticos, visando assegurar sua inserção ativa e crítica na sociedade em que vivem (SAVIANI, 2020).

No que se refere à PNEE (BRASIL, p. 12, 2008), a Educação Infantil incorpora uma pedagogia em que “[...] 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”.

Também se verificou que, na Nota Técnica Conjunta MEC/Secadi/DPEE nº 2/2015 (BRASIL, 2015), a ênfase no trabalho educativo com as crianças da Educação Especial valoriza a aquisição e o espaço da brincadeira como atribuição específica e pedagógica da infância.

O brincar e a brincadeira são constitutivos da infância. A brincadeira é para a criança um dos principais meios de expressão que possibilitam a investigação e a aprendizagem sobre as pessoas e o mundo. Valorizar o brincar significa oferecer espaços e brinquedos que favoreçam a brincadeira como atividade que deve ocupar o maior espaço de tempo na infância. (BRASIL, 2015, p. 61-62).

Entendemos que a relevância da garantia da brincadeira à criança, as particularidades e a forma lúdica institucionalizadas nessa faixa etária, como desenvolvimento infantil, requerem uma compreensão ontológica, da sua historicidade e classe social (PASQUALINI; MARTINS, 2008). No entanto, defendemos uma concepção para o desenvolvimento humano, uma concepção de educação e especificamente uma concepção de sociedade que proponha a emancipação humana, uma vez que o

[...] desenvolvimento da criança da classe trabalhadora em suas máximas possibilidades é um objetivo educacional que coaduna com os interesses dessa criança como membro de uma classe social que, na sociedade capitalista, se vê expropriada do acesso aos patrimônios do gênero humano. (PASQUALINI, 2015, p. 208).

Dessa forma, essa pedagogia articula-se ao movimento escolanovista e, conseqüentemente, está sistematizada nos princípios e nas proposições do ‘aprender a aprender’, ao nosso ver, para manter o projeto hegemônico burguês de sociedade e de educação.

À luz dessa concepção, enfatizamos que tanto a Educação Infantil quanto a Educação Especial requisitam à política educacional nacional uma série de acordos e compromissos internacionais (KUENZER, 2017) para apropriação da ideologia neoliberal e pós-moderna. Para tal, fundamentam-se no princípio do “[...] indivíduo empírico, a criança [que] se interessa por satisfações imediatas ligadas à diversão, à ausência de esforço, às atividades prazerosas” (SAVIANI, 2003, p. 18). Podemos considerar que Educação Infantil e a Educação Especial necessitam lidar com estudantes concretos, sujeitos históricos, configurando aprendizagens que impliquem a apropriação de conhecimentos científicos, efetivadas de forma dialética, cujos princípios ontológicos do ato de ensinar sejam determinantes para o desenvolvimento integral dos estudantes.

3 ESPECIFICIDADE DO TRABALHO EDUCATIVO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A constituição histórica da Educação Especial no Brasil foi implementada por meio de “[...] relações entre as políticas nacionais no campo da educação e os acordos e compromissos internacionais” (KASSAR, 2011, p. 41). Assim as bases fundamentais da Educação Especial acompanham as diretrizes políticas de OMS.

Mesmo sabendo que os organismos multilaterais não possuem a capacidade de definir as orientações nacionais, a autoridade técnico-científica conferida aos muitos relatórios produzidos bem como o poder de financiamento, trazem força para os argumentos utilizados para influenciar as decisões políticas (SOUZA; PÉREZ, 2017, p. 291).

Em 2003, o ‘Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade’ foi implementado pelo MEC, com a finalidade de estruturar os sistemas educacionais inclusivos, que incorporam o direito à diversidade, a formação de gestores e educadores, garantindo o direito de acesso e a oferta do atendimento educacional especializado.

Em 2008, a PNEE (BRASIL, 2008) organizou-se como “[...] um delineador inicial destas reconfigurações, pois nele foram condensadas proposições e a caracterização de ‘novos’ conceitos, serviços, sujeitos e espaços para Educação Especial” (HARLOS *et al.*, 2014, p. 497).

O indicador referencial para o reconhecimento de índices no âmbito da Educação Especial está registrado no Censo Escolar, realizado anualmente em todas as escolas de Educação Básica, que possibilita o acompanhamento dos principais indicadores da Educação Especial: acesso à Educação Básica, matrícula na rede pública, ingresso nas classes comuns e oferta do AEE.

Na Tabela 3, abaixo, registra-se a evolução de matrículas de estudantes da Educação Especial na Educação Básica, no período de 2016 a 2020. O número de matrículas da Educação Especial chegou a 1,3 milhão em 2020, um aumento de 34,7% em relação a 2016. O maior número de matrículas está no Ensino Fundamental, que concentra 69,6% das matrículas da Educação Especial:

Tabela 3 – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classe comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2016 a 2020

Ano	Rede e Etapa de Ensino					
	Rede Pública			Rede Privada		
	Total EI	Creche	Pré-escola	Total EI	Creche	Pré-escola
2016	971.372	69.784	709.805	75.059	2.899	113.825
2017	1.066.446	79.749	768.360	94.274	3.548	120.515
2018	1.181.276	91.394	837.993	116.287	5.313	130.289
2019	1.250.967	108.000	885.761	126.029	4.784	126.438
2020	1.308.900	110.738	911.506	148.513	6.206	131.937

Fonte: Censo da Educação Básica²⁶ (INEP, 2021a, 2021b).

De acordo com Garcia (2017, p. 29), o “[...] dispositivo da matrícula compulsória foi utilizado como forma de transferir matrículas²⁷ e sujeitos em idade escolar obrigatória, das instituições e classes segregadas de Educação Especial para as classes comuns do ensino regular”.

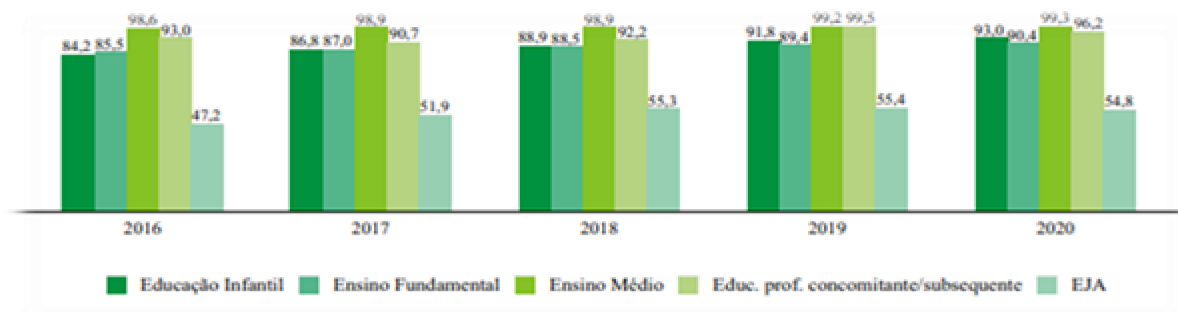
O discurso político contido no *slogan* da inclusão está consubstanciado na “[...] articulação da matrícula compulsória na escola regular, com frequência na classe comum [...], [na] bandeira ideológica da inclusão como panaceia para a educação dos estudantes vinculados à Educação Especial” (GARCIA, 2017, p. 47). A autora ressalta ainda que “As condições necessárias ao desenvolvimento humano exigem ‘muito mais’ do que a transferência das matrículas e dos estudantes para as escolas regulares” (GARCIA, 2017, p. 48). Considera-se que o ‘muito mais’ reside nas condições e nos fundamentos do trabalho dos professores.

Com suporte nos dados estatísticos do Censo da Educação Básica de 2020, verifica-se que o percentual de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados no ensino regular, apesar de algumas variações, tem gradativamente progredido, em todas as etapas de ensino. O maior aumento na proporção de alunos incluídos, entre 2016 e 2020, foi observado na Educação Infantil, com um acréscimo de 8,8 %, conforme se observa no Gráfico 2, abaixo:

²⁶ O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em articulação com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, sendo obrigatório aos estabelecimentos públicos e privados de Educação Básica, conforme determina o art. 4º do Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008. Disponível em: <http://inep.gov.br>. Acesso em: 2 jul. 2021.

²⁷ Conforme o Decreto nº 6.571/2008, que condicionou o acesso ao atendimento educacional especializado à matrícula no ensino regular.

Gráfico 2 – Percentual de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades matriculadas em classes comuns, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2016 a 2020

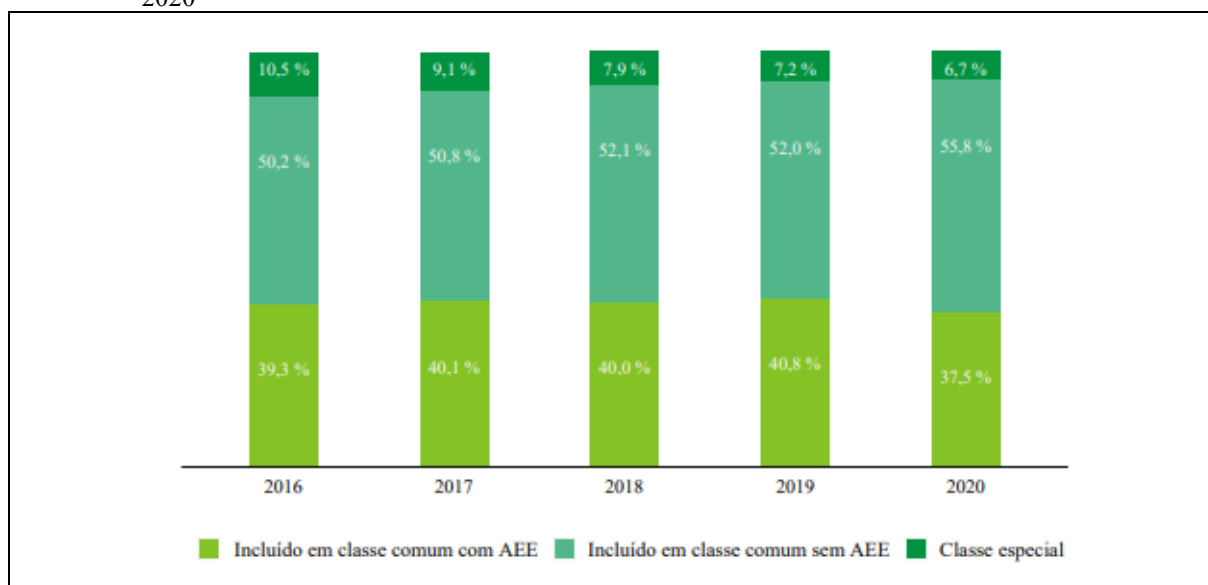


Fonte: Censo da Educação Básica (INEP, 2021a, 2021b).

No Gráfico 2, reúnem-se dados que nos permitem afirmar que o percentual de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades matriculadas em classe comum vêm expandindo progressivamente desde 2016. O percentual de estudantes da Educação Básica inseridos no AEE era de 39,3% em 2016 e, em 2020, passou para 37,5%. Esse decréscimo foi influenciado especialmente pelo aumento no percentual de estudantes incluídos em classes comuns sem acesso às turmas de AEE, que passou de 50,2% em 2016 para 55,8% em 2020.²⁸ O número é bastante expressivo para a Educação Especial, considerando-se que 55,8% dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação não têm acesso ao AEE. Dessa forma, não há uma universalização do atendimento educacional especializado e, portanto, existe um critério para a seleção e exclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

²⁸ Consideramos que, com a pandemia de Covid 19 e a adoção de atividades pedagógicas na forma remota, provavelmente houve alterações no acesso e na permanência dos estudantes na Educação Especial, em graus de complexidade ainda mais profundos do que para a média dos estudantes (COLEMARX, 2020; GESTRADO, 2020).

Gráfico 3 – Percentual de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns (com ou sem atendimento educacional especializado – AEE) ou em classes especiais exclusivas – Brasil – 2016 a 2020



Fonte: Censo da Educação Básica (INEP, 2021a, 2021b).

Os dados evidenciam que as matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na Educação Especial consolidam-se com ou sem o AEE. A expansão das salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas, a fim de atender os estudantes da Educação Básica, contribui para a ampliação dos aparelhos públicos de Educação Especial. Compreendemos que a política de compulsoriedade de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação favorece a ampliação do acesso escolar, mas, até agora, não representou a universalização do AEE. Para Garcia (2017, p. 54),

O atendimento não é universalizado, o que leva as redes de ensino a criarem refinamentos na proposição de critérios de seletividade ao mesmo. Novamente podemos recorrer ao conceito de exclusão na escola, uma vez que o estudante vinculado à Educação Especial pode estar matriculado, frequentar o ensino regular, mas não dispor de atendimento educacional especializado.

A ampliação do acesso não garantiu a universalização, visto que ainda há um número expressivo de crianças fora da escola.

Gráfico 4 – Número de Nascidos conforme registro civil no Brasil e Número de Matrículas de 2016 – 2020

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Censo de Educação Básica 2020 (INEP, 2021a, 2021b) e do Portal Oficial do Registro de Registro Civil.

Tomando por base os dados do Registro Civil,²⁹ o número total de nascidos registrados no Brasil entre 2016 a 2020 é de 12.592.956, dentre os quais 3.651.989 estão regularmente matriculados nas redes pública e privada de ensino, o que equivale a 29%. Com relação à totalidade de registros civis e o número de matrículas, obtém-se um total de 8.940.967, que representa 71% de crianças de 0 a 3 anos e onze meses fora das unidades escolares, um número bastante expressivo.

A matrícula e a garantia de acesso ao ensino regular não oportunizaram o acesso à escolarização; ao contrário, os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação da Educação Infantil podem estar matriculadas e frequentando o ensino regular, mas sem acesso ao AEE. E mesmo com acesso ao AEE, também não há garantia de acesso ao conhecimento historicamente produzido.

O sistema educacional inclusivo está regulamentado por dispositivos legais que orientam e normatizam a Educação Especial, os quais são “[...] organizados por um enfoque educacional e escolar, uma perspectiva inclusiva e pela natureza não substitutiva” (GARCIA; MICHELS, 2018, p. 60), tais como a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009b), que define o AEE como serviço não substitutivo ao ensino regular; o Fascículo I da coleção *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar* (ROPOLI *et al.*, 2010), que orienta a formação continuada de professores; o *Manual de Orientação do Programa Implantação das*

²⁹ O Portal Oficial do Registro Civil é o canal de comunicação digital entre o cidadão e os cartórios do Brasil, idealizado pela Arpen Brasil (Associação dos Registradores de Pessoas Naturais do Brasil). O número de registro de nascimentos no Brasil foi obtido no dia 6 de julho de 2021. Disponível em: <https://transparencia.registrocivil.org.br/registros>. Acesso em: 6 jul. 2021.

Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010b); o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011); e a Nota Técnica Conjunta MEC/Secadi/DPEE nº 2/2015 (BRASIL, 2015), que orienta a organização e oferta do AEE na Educação Infantil.

A Educação Especial brasileira insere-se no debate das políticas sociais associadas à reforma do aparelho de Estado a partir de meados dos anos 1990, consubstanciando o acirramento de produção e reprodução das relações capitalistas no País. A Educação Especial na perspectiva inclusiva, igualmente, corrobora o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da manutenção das relações sociais de produção capitalista.

Não por acaso, atendendo às transformações determinadas pela crise do capital, a Educação Especial inclusiva institui-se pela necessidade de afastar as práticas discriminatórias materializadas no interior do sistema de ensino brasileiro. Para tanto, por meio da PNEE (BRASIL, 2008), foi atribuída às instituições escolares a responsabilidade pelas mudanças estruturais e culturais necessárias à consecução de um sistema educacional inclusivo. Segundo Vaz (2013, p. 67),

[...] é necessário transformar a escola para adequá-la ao modelo de sociedade que se quer legitimar, ou seja, torná-la um espaço de socialização e convivência de todos os sujeitos. Para as proposições políticas em questão, a escola é um dos instrumentos de legitimação e perpetuação de determinada política [...].

Nessa perspectiva, de acordo com a autora, “[...] o discurso de ‘inclusão escolar’ propagado pela política em questão, constitui o projeto de escola para a classe trabalhadora, o qual, em suma, visa à formação para o trabalho simples, à contenção social e à produção de consentimento ativo” (VAZ, 2017, p. 207). Tal direcionamento também está presente na Educação Infantil, consolidado na perspectiva da Pedagogia da Infância, na desvalorização da educação escolar, na perspectiva do ‘aprender a aprender’ e na subjetividade adaptativa, cujos métodos de ensino intensificam a alienação, a conformação e acomodação ao *status quo*, com direcionamento para formar estudantes e professores competitivos, individualista e propensos a satisfazer suas necessidades imediatas.

Nesse sentido, o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino está direcionado para a perspectiva de gerenciamento de educação, uma estratégia política de produção do consenso potencializada em discursos que aglutinam o direito à educação, a necessidade de reconhecer a diversidade e as diferenças humanas, bem como a importância dos recursos de acessibilidade e pedagógicos.

Com a implementação da PNEE (BRASIL, 2008, p. 16), a Educação Especial passou ser definida como uma

[...] modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

Nessa definição, a Educação Especial perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades do ensino, tendo como objetivo a complementaridade ou suplementaridade à escolarização, mas sem caráter substitutivo à educação escolar.

Portanto, a Educação Especial insere-se no princípio pedagógico do ensino regular, passando “[...] a integrar a proposta pedagógica da escola regular, orientando o atendimento dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p. 11) e articulando-se com o ensino comum. Em vista disso, direciona suas ações para uma atuação mais ampla na escola, uma vez que “[...] orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas” (BRASIL, 2008, p. 11).

O objetivo contemplado pela PNEE determina o “[...] acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p. 10) no ensino regular, orientando os sistemas de ensino para a promoção de suas necessidades educacionais, garantindo:

- a) Transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil até a educação superior;
- b) Atendimento educacional especializado;
- c) Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- d) Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- e) Participação da família e da comunidade;
- f) Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- g) Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 10).

Evidenciamos que a transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior “[...] restringiu sua ação à complementação ou suplementação da escolarização, ofertada em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (BUENO, 2016, p. 79).

O público-alvo da Educação Especial e do AEE está descrito na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009b), a saber:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009b, p. 1).

Ao analisar a especificidade da Educação Especial, ainda que os conceitos de cada grupo contenham mudanças, é necessário considerar que, historicamente, o público-alvo constitui-se mediante disputas entre grupos políticos. Para Barcelos (2019, p. 253), “[...] nesses jogos de interesses, figuraram determinados Aparelhos Privados de Hegemonia e Intelectuais da Sociedade Civil, que buscaram articular-se junto à Sociedade Política para incorporação de suas demandas às políticas públicas”.

Nessa perspectiva de análise, destacamos também a importância da compreensão da política (BRASIL, 2008), no sentido de produzir hegemonicamente consentimentos ativos (NEVES, 2005), haja vista o fato de a Educação Especial ser “[...] apresentada como a possibilidade para a melhoria na qualidade de educação de todos os estudantes” (BARCELOS, 2019, p. 144) e disseminada como se fosse constituída por um “novo paradigma” (MICHELS, 2017, p. 69). A propositiva política (BRASIL, 2008) relaciona-se às políticas de universalização do ensino e à estratégia de compulsoriedade das matrículas (ALGEBAILLE, 2004). Podemos identificar esse registro já na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que determina a matrícula dos estudantes da Educação Especial na classe comum de escolas regulares: “[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001, p. 1). Entretanto, cumpre ressaltar que tal resolução política manteve em aberto a possibilidade de atendimentos em classes e escolas especiais (BRASIL, 2001).

A garantia da inclusão escolar insere-se na PNEE (BRASIL, p. 10, 2008), estabelecendo o acesso e a matrícula dos estudantes de Educação Especial. No artigo 5, § 2º, estabelece a obrigatoriedade da “[...] matrícula na Educação Infantil de crianças que

completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula” (BRASIL, p. 1, 2009c), e determina, no art. 1º que,

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009b, p. 1).

De acordo com Garcia e Michels (2018, p. 64), “[...] a constituição da perspectiva inclusiva para a Educação Especial guarda íntima relação com os processos de universalização do ensino que, no Brasil, traduziu-se em massificação”. Sobre essa proposição de correlacionar a introdução do discurso inclusivo com política de acesso ao ensino regular, Kassar (2011, p. 50) destaca que o período

[...] em que se inicia a disseminação do discurso sobre Educação Inclusiva é o mesmo em que o país adota uma política de universalização de escolaridade do Ensino Fundamental. Também é o mesmo período em que as agências internacionais difundem as mudanças relativas às matrículas de alunos com deficiências nas escolas comuns ocorridas nos diferentes países nos anos anteriores.

A definição do AEE é dada pelo art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009b) , nestes termos:

O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios. (BRASIL, 2009b).

A função do AEE na PNEE (BRASIL, 2008) é

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando 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 estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 1).

Estão previstas, na PNEE (BRASIL, 2008), as atividades desenvolvidas no AEE, como:

[...] o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializado públicos ou conveniados. (BRASIL, 2008).

O AEE (BRASIL, 2009b) tem caráter de complementação e suplementação ao ensino regular e é realizado por meio da “[...] disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação [do aluno] na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009b). No âmbito dessa política, são considerados recursos de acessibilidade aqueles que

[...] asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços. (BRASIL, 2009b).

Com relação ao currículo para Educação Especial, há uma preponderância da ideia de promoção e gestão de recursos pedagógicos e de acessibilidade, indicação que focaliza as condições individuais dos estudantes e negligencia a possibilidade de apropriação da cultura humana e do conhecimento científico, operando na “[...] defesa de um currículo comum que deve ser acessado individualmente, [...] um deslocamento do ‘currículo individualizado’ para a ‘individualização do currículo’” (GARCIA; MICHELS, 2018, p. 66).

A Educação Especial na perspectiva inclusiva ‘realiza-se’ na forma de atendimento educacional especializado, embora não se trate de uma modalidade substitutiva ao ensino regular (BRASIL, 2008, 2009), portanto evidencia as funções complementar e suplementar descritas na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009b) e no Parecer CNE/CEB nº 13/2009 (BRASIL, 2009a). Determinando o caráter

[...] complementar dessa modalidade e sua transversalidade em todas as etapas, níveis e modalidades, a Política [PNEE] visa atender alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e inova ao trazer orientações pertinentes às condições de acessibilidade dos alunos, necessárias à sua permanência na escola e prosseguimento acadêmico. (BRASIL, 2009a).

As atividades desenvolvidas no AEE teriam que complementar e/ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e o desenvolvimento de sua aprendizagem, ou seja:

Aos alunos com deficiência restou o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva, sob a óptica de que, com esses recursos, o aluno poderia usufruir do ensino ministrado na classe regular, o que mostra, ainda com mais força, que, apesar do discurso vibrante de transformação das estruturas educacionais arcaicas e superadas, a ação da Educação Especial se restringiu ao atendimento das características específicas dos alunos com deficiência ou com distúrbios, reiterando a perspectiva educativa de que seria a correção dessas características que permitiria a sua incorporação com qualidade pela escola regular. (BUENO, 2016, p. 82).

O modelo complementar ou suplementar do AEE está exposto na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009b), que estabelece as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica. As funções complementares e suplementar relacionam-se às características específicas dos alunos da modalidade Educação Especial, mas não evidenciam essa complementação ao trabalho escolar na classe comum ou à apropriação do conhecimento escolar tal como organizado para cada etapa educacional (GARCIA, 2014).

A constituição do programa de implantação de sala de recursos multifuncionais corrobora o discurso de políticas educacionais de inclusão, como o “sistema educacional inclusivo”³⁰ (BRASIL, 2010b, p. 3):

A inclusão educacional é um direito do aluno e requer mudanças na concepção e nas práticas de gestão, de sala de aula e de formação de professores, para a efetivação do direito de todos à escolarização. No contexto das políticas públicas para o desenvolvimento inclusivo da escola se insere a organização das salas de recursos multifuncionais.

Com relação à oferta, o AEE organiza-se por intermédio da implantação da sala de recursos multifuncionais, no âmbito municipal e estadual (BRASIL, 2011). Os objetivos do AEE estão assim descritos no Decreto nº 7. 611/2011:

- I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - Garantir a transversalidade das ações da Educação Especial no ensino regular;
- III - Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011).

Chamamos a atenção ao Decreto nº 7. 611/2011 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE:

³⁰ Essa discussão sobre o ‘sistema educacional inclusivo’ relaciona-se à proposta discursiva que defende a transformação do sistema educacional em um ‘sistema educacional inclusivo’, referindo-se menos à democratização do acesso à educação e muito mais ao aprofundamento da lógica privatista no âmbito da educação.

O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da Educação Especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
 - II - aprendizado ao longo de toda a vida;
 - III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
 - IV - garantia de Ensino Fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
 - V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
 - VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
 - VII - oferta de Educação Especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
 - VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial.
- § 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da Educação Especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011, art. 1º).

Segundo as proposições políticas oficiais, o trabalho educativo efetivado no âmbito do AEE é fundamental para superação do frágil arquétipo exposto pela política de inclusão vigente (GARCIA, 2017). A PNEE é materializada por meio do AEE, nas salas de recursos multifuncionais,³¹ as quais

[...] cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos alunos público-alvo da Educação Especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social. (BRASIL, 2010b, p. 6).

Para Vaz (2017, p. 98), “[...] a sala de recursos multifuncionais é, hoje, a materialização do AEE e espaço de atuação do professor de Educação Especial”. Consiste no locus de atuação do professor de Educação Especial, um espaço privilegiado do AEE (GARCIA, 2011). Consideramos que o trabalho educativo do AEE está focalizado no atendimento na sala de recursos multifuncionais, bem como na adaptação pedagógica e de acessibilidade, caracterizando-se na proposta pedagógica do ensino comum, com vistas ao desenvolvimento de habilidades e competências, e não ao acesso ao conhecimento socialmente produzido.

Dentro do campo de análise, foi possível perceber a intensa disputa articulada na parceria entre o público e o privado, fundamentada pelo aparelho de Estado, que cotidianamente vem intensificando a privatização na educação. Observa-se aqui uma

³¹ “O acréscimo do termo ‘multifuncional’ não é meramente formal, uma vez que estabelece uma mudança intencional desse espaço que, nas Diretrizes, é apresentado como apoio pedagógico a determinado tipo de deficiência. Foi posteriormente, no documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), que o conceito ‘multifuncional’ foi implementado, com a proposta de uma sala de atendimento para todos os tipos de deficiências.” (VAZ, 2013, p. 43).

aproximação entre as características de organização da Educação Especial e da Educação Infantil por meio da presença de instituições privado-assistenciais no sistema de ensino. Na Educação Especial, tal parceria aponta para o fato de que as

[...] instituições privado-assistenciais assumiram o atendimento de Educação Especial, recebendo financiamentos públicos, que podem servir para a estrutura física, o transporte escolar e mesmo para a sustentação do quadro de professores, muitos deles cedidos pelas secretarias estaduais e/ou municipais. (GARCIA, 2009, p. 3).

Conforme Vaz (2017, p. 104), tal processo enfatiza o caráter contraditório da intenção de ampliar o acesso à educação diante da redução de custos, evidenciando

[...] o incentivo à abertura das relações público-privadas nas escolas, enfatizando sua concepção mercadológica e empresarial. Tendo em vista a suposta ineficiência do Estado, a justificativa da privatização se corporifica. A educação e a escola passam a ser um serviço a ser prestado e, nesse sentido, podem ser comercializados [...].

Nas discussões em torno dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, identificamos uma atuação voltada para tais recursos, e não para o domínio do conhecimento escolar. Assim, as proposições determinantes categorizam a disponibilidade de recursos e serviços, contrapondo-se às diretrizes pedagógicas consolidadas mediante a formação escolar integral, que preveem atendimento a todos os estudantes sem exclusões/segregações. De acordo com Garcia e Michels (2018, p. 54),

O discurso político do período pós-2008 refuta a adaptação curricular, operando com a adequação dos recursos. Admite a ideia de flexibilização dos processos escolares. Afirma fortemente as ideias de diferenciação e individualização, mediante o processo de acessibilidade, aglutinados na formulação de individualização do currículo.

A principal diretriz política para a Educação Especial diz respeito ao seu caráter inclusivo, aqui compreendido como a inserção dos estudantes nas instituições escolares. No caso dos estudantes da Educação Infantil, seria sua inserção em instituições de Educação Infantil públicas ou privadas, ou mesmo em atendimentos de Educação Especial privado-assistenciais na idade não obrigatória para matrícula nas redes de ensino. Já em termos pedagógicos, as diretrizes identificadas foram os recursos de acessibilidades, a eliminação de barreiras, a individualização curricular e o enfoque no desenvolvimento de aprendizagens mediante as habilidades e competências, sem menção ao conhecimento escolar.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao abordar a caracterização do trabalho educativo do AEE para atuação na Educação Infantil, partimos do pressuposto segundo o qual a estrutura educacional brasileira está organizada de forma diferenciada nas diversas etapas e modalidades da Educação Básica. Consideramos que as etapas de vida diferentes correspondem a uma organização própria ao trabalho educativo. Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos guardam formas específicas de complexidade e tipo de conhecimento escolar a ser objeto do trabalho educativo, de acordo com a faixa etária de estudantes. Apesar disso, a finalidade da educação tem elementos comuns a quaisquer modalidades ou etapas, com base no direito formal à educação, tal como registrado na CF/1988 e na LDBEN/1996, a exemplo da “preparação para o trabalho” e para a “cidadania” (BRASIL, 1988, 1996).

A Educação Especial, como modalidade da educação escolar que se realiza mediante o atendimento educacional especializado, também se constitui com um trabalho educativo específico, mas complementar à Educação Básica (BRASIL, 2008, 2009, 2011), articulado à especificidade de cada uma das etapas/modalidades da Educação Básica.

Adotamos aqui a compreensão de Saviani (2011a) de que a educação escolar, no sentido mais amplo, institui-se mediante a atividade humana, caracterizando o ensino como científico, consciente, rigoroso, sistemático e metódico. Nessa concepção, as várias modalidades, ramos, níveis e graus da educação articulam-se no sistema único de educação e alicerçam-se na concepção materialista-histórica e na pedagogia marxista, que “[...] não admite visões espontaneístas do desenvolvimento da consciência e, portanto, da aprendizagem” (SAVIANI, 2011a, p. 12). De acordo com o autor, a escola é uma

[...] instituição especial para fazer isso de forma sistematizada, e fazê-lo em relação à apropriação dos elementos complexos da cultura, dos elementos que exigem interpretação, organização, sistematização e, portanto, para ser apreendidos, precisam do auxílio das pessoas que tiveram, à sua época, a oportunidade de se apropriar deles de forma sistematizada. (SAVIANI, 2011a, p. 12).

Contudo, ao considerarmos as condições necessárias para o desenvolvimento humano, especificamente na Educação Especial, na primeira etapa da Educação Básica, há indicativos de que a organização escolar busca formas de adaptabilidade para subsumir-se à lógica da sociedade capitalista, e não para problematizar e compreender a realidade social, buscando

sua superação e/ou transformação (BRASIL, 2009b, 2009c, 2010b, 2015; ROPOLI *et al.*, 2010).

Sendo assim, podemos supor que o trabalho educativo da Educação Especial na Educação Infantil está marcado pela adaptabilidade dos recursos de acessibilidade, dos equipamentos e dos materiais, embora privilegie a concepção espontaneísta, para a qual “[...] o importante não é mais aprender, mas aprender a aprender, o que desloca o ensino sistematizado para o espontaneísmo” (VAZ, 2017, p. 88). Associa-se a esse direcionamento a ênfase antiescolar na Educação Infantil. Segundo Pasqualini e Martins (2008, p. 72),

[...] em nome da especificidade do segmento, vem se delineando hegemonicamente na área uma perspectiva anti-escolar [*sic*]. As inadequações observadas nas escolas de Educação Infantil vêm sendo atribuídas por diversos pesquisadores à adoção do assim chamado modelo escolar. Não se trata da crítica à antecipação imprópria de tarefas típicas do Ensino Fundamental que acaba ocorrendo como forma de suprir a lacuna da falta de clareza do que deva ser a prática pedagógica junto à faixa etária atendida pela EI, a qual corroboramos. Trata-se da crença de que o “modelo escolar” em si é prejudicial ao desenvolvimento da criança pequena. Defende-se, nessa perspectiva, que a instituição de Educação Infantil deva ser um espaço educativo, porém não escolar. Afasta-se a prática pedagógica na EI da escola e do próprio ato de ensinar.

Observamos que o *slogan* ‘aprender a aprender’, descrito no Relatório Delors (DELORS, 1998), documento de âmbito mundial articulado pela Unesco, ganha corpo mediante o fortalecimento das pedagogias liberais, que atingem tanto a Educação Especial como a Educação Infantil e podem ser compreendidas por meio de síntese explicativa das mudanças propostas à educação, as quais têm implicações sobre o papel do ensino:

[...] compreende-se então que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade [*sic*]; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 1995, p. 20-21).

Articulamos as reflexões aqui apresentadas ao projeto de professor de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, qual seja,

[...] o professor do Atendimento Educacional Especializado articulado à concepção de Educação Especial tecnicista, escolanovista e com forte referência na teoria do capital humano. A perspectiva humanista, incisiva na documentação analisada, a qual articula a Educação Especial na forma de serviço nas escolas regulares e nas instituições privado-assistenciais, reitera a história da Educação Especial, a qual está de acordo com os encaminhamentos para a Educação Básica no país: uma escola de

caráter assistencial com a marca privatista. Ou seja, o projeto de professor de EE nas políticas de perspectiva inclusiva contribui com a manutenção da lógica conservadora e reacionária do projeto de escola pública brasileira para o século XXI, o qual visa à manutenção do sistema social capitalista. (VAZ, 2017, p. 214).

Trata-se, portanto, de um projeto de professor de Educação Especial direcionado para fortalecimento das pedagogias do ‘aprender a aprender’, ao qual contrapomos a reflexão de (SAVIANI, 2011a, p. 10) sobre o trabalho humano como prática social e histórica norteadora da formação humana:

[...] o norteador dessa escola há de ser o trabalho humano, enquanto prática social, portanto, histórica. Seu conteúdo, a politécnica, a formação omnilateral, multifacética da personalidade, abrangendo o homem integral, no domínio, não só dos conhecimentos, mas também da atividade criadora, dos hábitos, habilidades, atitudes, nos aspectos físico, mental e afetivo. Isto supõe Educação Básica e geral, formação ampla, científica, literária, artística, ética, acompanhando o avanço científico-tecnológico e com base nas práticas sociais concretas. Requer a fundamentação científica das modernas técnicas de produção. Exige o acesso aos núcleos básicos tanto das ciências naturais (que ajudam a compreender o desenvolvimento do universo, a origem da vida, a evolução humana, as leis que regem o desenvolvimento da indústria moderna e da alta tecnologia contemporânea), como das ciências sociais (que ajudam a compreender como os homens se relacionam entre si e com a natureza, as peculiaridades dos processos produtivos, como se dá a divisão do trabalho, a repartição dos bens produzidos, como se formam e se consolidam os sistemas de normas e valores, sob quais formas os homens se organizam na defesa de seus interesses, como se dão as relações de poder...). E, ainda, as ciências do pensamento (que ajudam a compreender como o indivíduo se apropria da cultura humana, como se desenvolvem a subjetividade, a criatividade, a criticidade).

A autora descreve uma formação que assegura aos estudantes, desde a tenra idade, o “[...] caráter unitário de uma escola democrática: ESCOLA UNITÁRIA – a que busca unidade, não a uniformidade” (SAVIANI, 2011a, p. 13, grifos da autora), a fim de que a educação escolar não incorra em diferenciações de “níveis, ramos e modalidades” (SAVIANI, 2011a, p. 13), conseqüentemente, uma educação escolar que compreende a “[...] formação humana como o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 432).

Com vistas a desenvolver o debate aqui proposto, cabe-nos interrogar: o trabalho educativo do atendimento educacional especializado na Educação Infantil é evidenciado de forma específica? O trabalho educativo do atendimento educacional especializado na Educação Infantil tem foco nas deficiências? Há diferenças entre o trabalho educativo no atendimento educacional especializado desenvolvido na Educação Infantil e no Ensino Fundamental?

Buscamos discutir essas questões mediante a análise das diretrizes políticas e pedagógicas das políticas de Educação Especial e Educação Infantil, as quais consideramos

inseridas no conjunto de discursos e determinações articulados para erigir, promover e manter as relações sociais capitalistas de produção. Nesse sentido, a discussão do trabalho educativo da Educação Especial na Educação Infantil, por entre essas condições sociais concretas, possibilitará a compreensão da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e das múltiplas determinações do projeto de escola fundamentado pelo capital.

Recorremos às discussões propostas pelo Gepeto, do qual faz parte o Geep, ambos grupos de estudos vinculados CED/UFSC, e identificamos duas pesquisas desenvolvidas acerca do nosso objeto de estudos, de López (2010) e Kuhnen (2011).

A análise da dissertação de Graziela Maria Beretta López (2010), *As Políticas de Educação Inclusiva para a Educação Infantil no Brasil – Anos 2000*, contribui para o entendimento de que a característica da política de Educação Infantil numa perspectiva inclusiva tem referência no Ensino Fundamental, portanto os mesmos objetivos, princípios e serviços que a Educação Especial oferta aos estudantes do Ensino Fundamental são replicados no âmbito da Educação Infantil. A autora destaca que a Educação Infantil na perspectiva inclusiva se constitui em um campo de disputa conceitual e

[...] que a proposta de EII [Educação Especial Inclusiva] tem seu foco no atendimento educacional especializado e nos serviços “multidisciplinares” que este atendimento disponibiliza, quando transporta os recursos tradicionais da EE para o atendimento da criança com deficiência na EI. (LÓPEZ, 2010, p. 232).

Em sua dissertação, *Os fundamentos psicológicos da Educação Infantil e da Educação Especial na organização da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2000-2010)*, Roseli Terezinha Kuhnen (2011) constatou que a organização da Educação Especial para crianças da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis estrutura-se no atendimento educacional especializado em salas multimeios,³² seguindo os mesmos moldes propostos aos estudantes do Ensino Fundamental. Para Kuhnen (2011, p. 177), “[...] há poucos elementos da Educação Infantil que considerem a especificidade da faixa etária em termos de desenvolvimento e aprendizagem, no que se refere à lógica do atendimento”. A autora indica que o AEE pode ser realizado na unidade escolar com as crianças que estão matriculadas em período integral, desse modo, o professor do AEE realiza o trabalho educativo em conjunto com o professor de sala de aula regular, porém alerta que, nas salas de recursos multifuncionais, o AEE “[...] é de maneira preponderante, um atendimento individualizado” (KUHLEN, 2011, p. 178). No período entre 2000 e 2010, para a autora, não há “[...] um

³² A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis denomina sala de multimeios as salas multifuncionais.

projeto educacional em comum que leve em conta a especificidade da EI e da EE, fazendo a interseção entre os dois campos” (KUHNNEN, 2011, p. 180).

Assim, ambas autoras concluíram que não há especificidade no trabalho educativo da Educação Infantil para os estudantes de Educação Especial. De acordo com Kuhnen (2011), o eixo do trabalho educativo para Educação Infantil está centrado na Pedagogia da Infância, segundo a qual o acesso ao conhecimento sistematizado é considerado indesejável e prejudicial às crianças pequenas. Já López (2010) interroga: a quem a Pedagogia da Infância está servindo e o que ela representa na perspectiva inclusiva para a Educação Infantil? Salienta a ênfase no conhecimento prévio e na observação das crianças e afirma que tal pedagogia desconsidera o ensino no processo de apropriação do conhecimento e na formação humana de crianças com deficiências. Ambas as autoras desenvolveram seus estudos compulsando documentos internacionais e nacionais das políticas públicas para primeira etapa da Educação Básica (LÓPEZ, 2010), além dos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, no caso de Kuhnen (2011).

Os estudos de López (2010) e Kuhnen (2011) assinalam que o atendimento educacional especializado na Educação Infantil não guarda características específicas ou se reveste de uma forma própria, seguindo uma orientação baseada no Ensino Fundamental.

Ao examinar a documentação específica da Educação Especial, verificamos que a definição do AEE na sala de recursos multifuncionais, de caráter complementar ou suplementar à escolarização no ensino regular, fundamenta-se na PNEE (BRASIL, 2008) e é tratado em documentos como: o Decreto nº 6.571/2008³³ (BRASIL, 2008a), o Parecer CNE/CEB nº 13/2009 (BRASIL, 2009a), a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009b), o material de formação docente *Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva* (ROPOLI et al., 2010); o *Manual de Orientação do Programa implantação das salas de recursos multifuncionais* (BRASIL, 2010b); e o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011). Apreendemos, a partir dessa documentação, a priorização do AEE na sala de recursos multifuncionais, no contraturno escolar.

A ênfase no AEE na sala de recursos multifuncionais está definida na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Em seu artigo 5º, a referida Resolução estabelece que o AEE deve ser realizado,

³³ Revogado pelo Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011).

[...] prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009b).

De acordo com Bueno (2016, p. 80), o trabalho educativo do AEE, além de estar vinculado à sala de recursos multifuncionais, impediu a efetividade do “trabalho colaborativo” entre o professor regente e o professor do AEE, tendo em vista que o atendimento pode ser oferecido em centros da rede pública ou

[...] em instituições especializadas, ou seja, com essa dinâmica fica claro que o AEE se voltou prioritariamente ao atendimento direto de alunos da Educação Especial incluídos em salas de aula do ensino regular e muito secundariamente (quando muito) ao trabalho colaborativo entre professor capacitado e especializado. (BUENO, 2016, p. 80).

Reconhecemos que houve uma expansão de recursos federais públicos para a implementação e realização do AEE, prioritariamente na sala de recursos multifuncionais, mediante o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BAPTISTA, 2011; BUENO, 2016). Consideramos, com esse movimento, que a acessibilidade tem sido a essência da organização escolar da Educação Especial:

Nas políticas implementadas, as salas de recursos multifuncionais foram caracterizadas como um espaço provido de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos, que deveria ser utilizado para auxiliar a escolarização de alunos da Educação Especial incluídos em salas de aula do ensino regular. (BUENO, 2016, p. 76).

Segundo o autor, os materiais, equipamentos e recursos pedagógicos são fundamentais para a inserção dos estudantes da Educação Especial no sistema público de ensino, porém insuficientes para o desenvolvimento de um trabalho educativo centrado na apropriação de conhecimentos e que “[...] resulte em elevação do desempenho escolar desses alunos” (BUENO, 2016, p. 83).

Também constatamos que, na Educação Infantil, quando se trata dos estudantes da Educação Especial, os recursos pedagógicos e de acessibilidade são enfatizados, mais que isso, estão alinhados sob a óptica de que,

[...] com esses recursos, o aluno poderia usufruir do ensino ministrado na classe regular, o que mostra, ainda com mais força, que, apesar do discurso vibrante de transformação das estruturas educacionais arcaicas e superadas, a ação da Educação Especial se restringiu ao atendimento das características específicas dos alunos com deficiência ou com distúrbios, reiterando a perspectiva educativa de que seria a

correção dessas características que permitiria a sua incorporação com qualidade pela escola regular. (BUENO, 2016, p. 82).

Cabe destacar que, no Parecer CNE/CEB nº 13/2009 (BRASIL, 2009a) e na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009b), o trabalho educativo no AEE se expressa nos recursos pedagógicos e de acessibilidade, bem como na gestão da inclusão na Educação Básica. Ambos reforçam estratégias técnicas para efetivação do trabalho educativo no AEE, secundarizando o processo de escolarização dos estudantes da Educação Especial. Dentro dessa abordagem, as diretrizes corroboram o trabalho educativo do AEE na proposição de “recursos e gestão” para a política inclusiva nas escolas regulares (VAZ, 2017).

Já em Ropoli *et al.* (2010) observamos características técnicas e de natureza funcional, direcionadas para as exigências de um “sistema educacional inclusivo”. As diretrizes pedagógicas expressas neste documento estruturam-se na organização de serviços, nos recursos e acessibilidades, na produção de materiais, no ensino, na funcionalidade e usabilidade de recursos de tecnologia assistiva, considerando as “necessidades específicas”³⁴ (BRASIL, 2008) dos estudantes. Assinalamos, desse modo, a proposição de gestão e de recursos adaptativos.

Nessa direção, observamos na documentação curricular da Educação Infantil, a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 (BRASIL, 2009c, p. 2), convergência para o provimento de recursos pedagógicos e de acessibilidade. No artigo 8º, § 1º, inc. VII, a referida Resolução estabelece que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir “[...] a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. Tal proposição é igualmente caracterizada no Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009d), quando trata dos objetivos e das condições para a organização curricular.

O olhar acolhedor de diversidades também se refere às crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Também o direito dessas crianças à liberdade e à participação, tal como para as demais crianças, deve ser acolhido no planejamento das situações de vivência e aprendizagem na Educação Infantil. Para garanti-lo, são necessárias medidas que otimizem suas vivências na creche e pré-escola, garantindo que esses espaços sejam estruturados de modo a permitir sua condição de sujeitos ativos e a ampliar suas possibilidades de ação nas brincadeiras e nas interações com as outras crianças, momentos em que exercitam sua capacidade de intervir na realidade e participam das atividades curriculares com os colegas. Isso inclui garantir no cotidiano da instituição a

³⁴ Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e no documento *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva* (ROPOLI *et al.*, 2010), o termo ‘necessidades específicas’ refere-se às condições específicas de deficiência.

acessibilidade de espaços, materiais, objetos e brinquedos, procedimentos e formas de comunicação e orientação vividas, especificidades e singularidades das crianças com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2009c, p. 11).

Portanto, até aqui, percebemos que, por um lado, o AEE é proposto de forma generalizada no âmbito da Educação Básica, sem registros de que contemple as especificidades da Educação Infantil (LÓPEZ, 2010; KUHNEN, 2011; BRASIL, 2008, 2008a, 2009a, 2009b, 2010b, 2011; ROPOLI *et al.*, 2010). Por outro lado, também pudemos observar o destaque dado à acessibilidade, que foi incorporada pelas diretrizes para a Educação Infantil, no que se refere aos estudantes da Educação Especial nessa etapa da Educação Básica (BRASIL, 2009c).

Entretanto, novos elementos empíricos foram apresentados na Nota Técnica Conjunta MEC/Secadi/DPEE nº 2/2015 (BRASIL, 2015), que institui as orientações para a organização e oferta do AEE na Educação Infantil. Nesse documento, o lugar do AEE deixa de ser “prioritariamente [n]a sala de recursos multifuncionais”, instituindo-se outros “contextos” para essa atuação.

O atendimento às crianças com deficiência é feito no contexto da instituição educacional, que requer a atuação do professor do *AEE nos diferentes ambientes*, tais como: berçário, solário, parquinho, sala de recreação, refeitório, entre outros, onde as atividades comuns a todas as crianças são adequadas às suas necessidades específicas. (BRASIL, 2015, p. 63, grifo nosso).

A nova formulação do AEE na Educação Infantil prevê sua realização nos diferentes espaços ou lugares³⁵ institucionais em que se desenvolve o trabalho educativo na Educação Infantil. Destacamos que, na Nota Técnica Conjunta MEC/Secadi/DPEE nº 2/2015 (BRASIL, 2015), propõe-se que o trabalho educativo do AEE ocorra nos espaços institucionalizados da Educação Infantil, suprimindo-se qualquer referência à sala de recursos multifuncionais. Percebemos aqui a relevância da categoria ‘espaço’ ou ‘lugar’, a qual está presente nos debates sobre o currículo educacional.

Podemos supor que a defesa do deslocamento da Educação Especial da sala de recursos multifuncionais se dá de forma conjunta com o deslocamento do trabalho educativo da Educação Infantil da sala de atividades para outros lugares. Tais deslocamentos podem estar relacionados com a flexibilização de tempos/espaços e conteúdos, mediante os *slogans* da educação equitativa e da “aprendizagem ao longo da vida” (UNESCO, 2015).

³⁵ Optamos por utilizar ‘espaço’ e ‘lugar’ ao invés de ‘ambiente’, pois consideramos que ‘ambiente’ é um conceito epistemológico cuja origem está relacionada às ciências naturais.

Estabelece-se assim uma educação que acontece em todos os lugares, reconhecendo o ‘aprender a aprender’, caracterizado pelo pressuposto de uma concepção pedagógica construtivista, “[...] símbolo das posições pedagógicas mais inovadoras, progressistas e, portanto, sintonizadas com o que seriam as necessidades dos indivíduos e da sociedade do próximo século” (DUARTE, 2001, p. 20). São concepções fomentadas pelo conhecimento pragmatista e tácito, que atendem aos propósitos educacionais de manutenção da hegemonia burguesa no campo educacional e se coadunam com os ideários neoliberais pós-modernos (DUARTE, 2001) para a promoção de uma educação inclusiva, que pode se dar até mesmo fora da instituição escolar, como nos domicílios.³⁶ Em outros termos, trata-se de uma educação que acontece em todos os lugares, portanto prescinde de lugares com atribuições exclusivas de ensino e valoriza uma educação fundamentada na socialização e nas aprendizagens de conceitos cotidianos. Para Frago (1998, p. 66), “A escola peripatética³⁷ não precisa de um lugar específico. Em outras palavras, nela os lugares variam em função de seus objetivos, usuários e matérias”. Para enfatizar a categoria ‘lugar’ na educação escolar, Schreiber cita Frago:

O autor mobiliza a categoria “lugar” para se referir ao que foi construído socialmente, o que permite depreender que a escola, assim como a sala de aula não são espaços, mas sim lugares, pois possuem uma função educativa determinada social e historicamente. (FRAGO, 1998 *apud* SCHREIBER, 2012, p. 175).

Portanto, a proposição de mudança para sustentar o trabalho educativo do AEE na Educação Infantil vinculado à sala de atividades e a outros espaços/lugares comuns ao coletivo de crianças. Depreende-se disso um atendimento educacional especializado na Educação Infantil, que demanda uma articulação entre o professor de referência e o professor do AEE, para discutir “[...] as necessidades e habilidades das crianças com base no contexto educacional” (BRASIL, 2015, p. 5).

No âmbito das propostas trazidas pelos documentos acima indicados, destacamos outro aspecto na relação entre o AEE, realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncional, e o ‘turno inverso’. Tal proposição parece vincular-se à organização escolar do Ensino Fundamental, que se estrutura majoritariamente em um turno parcial. Nesta etapa, é possível considerar a existência de um ‘turno inverso’. Mesmo observando os programas de

³⁶ Conforme Projeto de Lei nº 3.262/2019, que trata da modalidade de ensino domiciliar, ou *homeschooling*. Ensino domiciliar é quando os próprios pais dão aulas para as crianças em casa ou contratam professores particulares, chamados de tutores.

³⁷ Ou seja, itinerante. Frago (1988) nomeia a educação de tipo itinerante com o termo “escola peripatética”, aquela que não precisa de um lugar específico.

educação integral³⁸ propostos para o Ensino Fundamental nos últimos anos, o sentido de tempo integral pressupõe atividades diferenciadas no ‘turno inverso’.

Todavia, na dissertação de Karine de Sousa Leandro (2014), *Programa Educação Integral: escolarização ou custódia?* evidenciamos as mesmas premissas metodológicas indicadas ao longo da nossa pesquisa, caracterizadas pelo descompromisso com a formação humana, pelo caráter assistencialista e pelo esvaziamento curricular. Assim, a educação integral

[...] procura afastar a escola de um compromisso com o aprimoramento da formação humana – é que reduz a escola a uma agência de serviços educativos que atenuam ou compensam as carências da classe trabalhadora; ela está direcionada a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, isto é, a EI proposta não é para todos, ela é para os pobres. Afirmamos que a escola se converte em posto de assistência, custodiando crianças e adolescentes em situação de risco; desenvolve tal função realizando uma inversão curricular que consiste na sobreposição de atividades socioeducativas, conteúdos diversificados em relação aos conteúdos escolares. A Política de Educação Integral apresentada pelo poder público como indutora da melhoria da qualidade da educação brasileira na verdade fomenta uma formação limitada, alienada, unilateral que, de maneira alguma, possibilita a construção de uma consciência política e social de classe e muito menos se compromete com a formação humana em sentido amplo. (LEANDRO, 2014, p. 149).

Já na Educação Infantil, a noção de tempo integral é dada pelo § 6º do art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 5/2009, nestes termos:

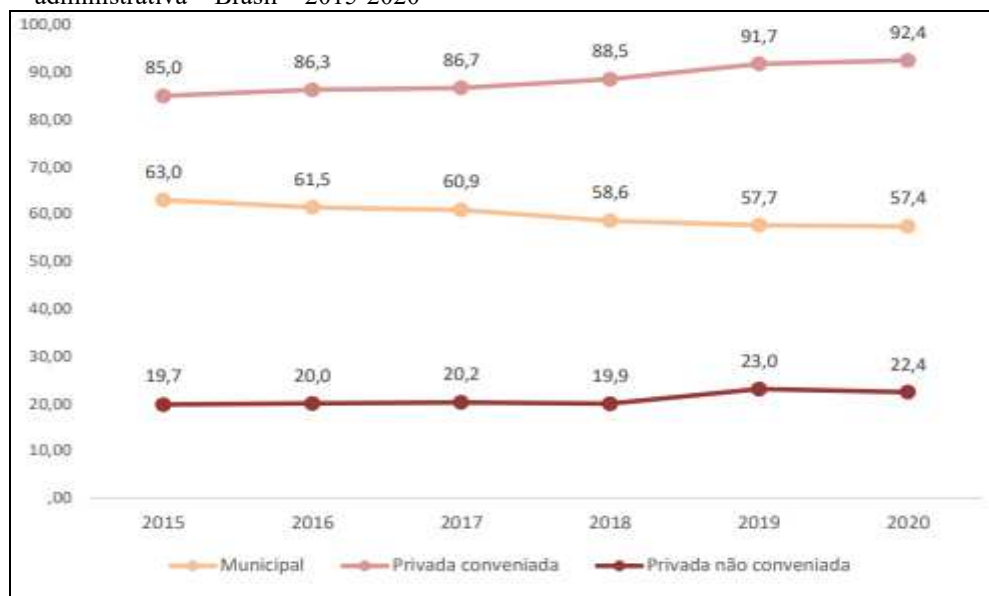
É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição (BRASIL, 2009c, p. 2).

Conforme dados do Inep na Sinopse Estatística da Educação Básica de 2020, no Brasil, o número total de estudantes matriculados em creches é de 3.651.989. Levando em conta a categoria tempo, o número de matrículas em tempo integral é de 2.104.234, abrangendo as esferas administrativas federal, estadual, municipal, pública e privada. O número de matrículas em creches em tempo parcial é de 1.547.755, abrangendo as mesmas dependências administrativas, uma diferença de 556.479 matrículas. A proporção de matrículas na educação de tempo integral é de 57,61%, enquanto as matrículas em tempo parcial representam 42,38%. Na rede pública, 57,4% das matrículas em tempo integral estão

³⁸ O tempo integral nasce com as políticas oficiais do Ministério da Educação sob o rótulo de Programa Mais Educação, Portaria Normativa Interministerial Nº- 17, de 24 de abril de 2007 que institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar e o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 que dispõe sobre o Programa Mais Educação (BRASIL, 2010a).

inseridas na Educação Infantil, para a faixa etária de 0 a 3 anos (creche), conforme indicado do Gráfico 5, abaixo:

Gráfico 5 – Evolução do percentual de alunos em tempo integral matriculados em creche por dependência administrativa – Brasil – 2015-2020



Fonte: Censo Escolar de 2020 (INEP, 2021a, 2021b).

Conforme analisamos anteriormente, a ênfase no trabalho colaborativo é uma das possibilidades para a consecução de um trabalho educativo com a finalidade de atender à especificidade da Educação Infantil (BRASIL, 2015), especialmente no que diz respeito à organização de lugar/tempo. Para categorizar o tempo, constatamos nos marcos legais a oferta de atendimento educacional no turno inverso da escolarização (BRASIL, 2008, 2009a, 2009b). Nesse sentido, parece haver uma divergência entre as propostas trazidas pelos documentos oficiais da Educação Especial, a Nota Técnica Conjunta MEC/Secadi/DPEE nº 2 (BRASIL, 2015), que especifica o atendimento em todos os ‘lugares’ da instituição escolar, e as críticas presentes no balanço de literatura, nas quais o atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais é considerado como fragmentado e circunstancial.

Buscando articular esse debate com os elementos coletados no balanço de produção acadêmica, identificamos que oito dos treze estudos destacam o trabalho/ensino/atendimento colaborativo como prática pedagógica pertinente para o AEE na Educação Infantil.

Segundo Camizão, Victor e Conde (2017), o AEE na sala de recursos multifuncionais configura-se como um atendimento fragilizado e descontextualizado, que não contribui com o caráter colaborativo, gerando dificuldades de comunicação entre o professor regente e o

professor da Educação Especial, já que atuam em turnos diferentes. As autoras salientam que o AEE na Educação Infantil realizado na sala de atividades está respaldado na Nota Técnica Conjunta MEC/Secadi/DPEE nº 2/2015 (BRASIL, 2015) e se torna uma tendência que possibilita o desenvolvimento das crianças:

Evidenciamos o trabalho de AEE realizado na sala de atividades. Essa tendência é apresentada na Nota Técnica nº 2/2015 e mostrou muita potência. Ações colaborativas têm influenciado positivamente o desenvolvimento das crianças (CAMIZÃO; VICTOR; CONDE, 2017, p. 141).

A discussão acerca do trabalho colaborativo ganha novos contornos pelo caráter pedagógico da interação entre o professor de Educação Especial e o professor regente, a interações entre pares. O trabalho colaborativo no mesmo turno e com colaboração entre professores na sala de atividades é apreendido por Cotonhoto (2014) como aquele que pode sanar os problemas educacionais imediatos do AEE na Educação Infantil, metamorfoseando a compreensão restrita da educação escolar. De acordo com a autora:

[...] as dúvidas e questionamentos em relação ao contraturno para a realização do AEE trouxeram-nos elementos para perceber que o trabalho da Educação Especial pode ser compartilhado no turno em que a criança atende, pois, ao invés de subtrair a criança de seu espaço, pode-se ampliar a participação dela na sala de atividade, por meio da mediação da professora de Educação Especial, da professora regente, dos pares e de recursos materiais que possibilitem à criança interagir e construir com os demais colegas. (COTONHOTO, 2014, p. 246)

O estudo de Teixeira (2016), intitulado *A criança surda na Educação Infantil: contribuições para pensar a educação bilíngue e o atendimento educacional especializado*, teve como objetivo geral analisar a apropriação do conhecimento por parte de crianças surdas na Educação Infantil pela via da linguagem, tomando por referência os trabalhos realizados na sala de atividade e no AEE, em um processo contínuo de colaboração entre instituição, instâncias administrativas locais e famílias. Teixeira (2016, p. 105) constatou uma

[...] flexibilidade das professoras da educação bilíngue, sobretudo ao perceberem a importância de atuarem junto às professoras regentes, colaborando nas atividades da sala de atividade em que a criança surda está inserida. Essa colaboração é um dos objetivos da proposta do AEE, o de apoiar as práticas pedagógicas na sala de aula da criança com deficiência para que, em interação com professor, pares e conhecimento, *ela construa sua própria aprendizagem*. (grifo nosso).

Embora a autora reforce a importância do trabalho colaborativo na Educação Infantil, assume uma concepção de desenvolvimento/aprendizagem de base construtivista, de individualização dos processos. Por fim, Teixeira (2016) destaca que o estudante constrói sua própria aprendizagem, ou seja, realiza por si mesmo a aprendizagem de conhecimentos e de

experiências, o que, ao seu juízo, propicia a expansão de sua autonomia. Não discordamos da afirmativa, porém desconsideramos a educação focada na satisfação das necessidades imediatas impostas pelo cotidiano alienado dos estudantes e entendemos a educação como produção do desenvolvimento da individualidade como um todo (DUARTE, 2001). Para assegurar nossa argumentação, recorreremos à crítica de Duarte (2001, p. 57) à base de desenvolvimento essencialista:

A criança “julga, prevê, raciocina em tudo que se refere imediatamente a ela”. Age, explora, investiga, descobre inventa. Ai está a verdadeira educação, que não tem necessidades de lições de mestres ou de livros. Basta colocar a criança num meio suficientemente rico, suficientemente nutritivo do ponto de vista intelectual, para que espontaneamente ela se mova e empregue a atividade que lhe permite conhecê-lo sem qualquer intervenção do educador. Observa, experimenta e, a um tempo, adquire, assim, conhecimentos científicos e forma em si mesma (o que é muito mais precioso) um espírito científico. Aprende a conhecer o mundo que a cerca imediatamente e não segundo um programa estabelecido pelo mestre, que decide tal ou qual objeto, tal ou qual fenômeno deve ser observados, mas de acordo com seu interesse [...].

Segundo Duarte (2001), as aprendizagens com finalidade de satisfazer às necessidades específicas e individuais são abordagens com princípios encorajados nas pedagogias do aprender a aprender, ao nosso ver, incorporadas aos discursos e políticas de Educação Infantil e Educação Especial do País. Consideram a interrelação entre os campos educacionais da Educação Infantil e da Educação Especial, ora nos fundamentos de ‘escolarização’, ora nos recursos de adaptabilidade dos estudantes ao sistema de educação inclusivo.

Cotonhoto (2014, p. 238) descreve o êxito da política de inclusão educacional como dependente “[...] do desenvolvimento de relações colaborativas na escola. Uma proposta de trabalho educativo que envolva compromisso dos professores que vão trabalhar juntos, sobretudo os professores de Educação Especial”.

Conforme Amorim (2015, p. 71), a partir de pesquisa de campo, a itinerância possibilita o trabalho colaborativo como estratégia para realização do planejamento e da promoção da aprendizagem:

[...] o município adota o atendimento realizado pela itinerância dentro da sala de aula, promove um trabalho colaborativo para o desenvolvimento do aluno, pois com essa estratégia, PR [Professor Regente] e PI [Professor Itinerante], juntos, realizam o planejamento e promovem o ensino aprendizagem dessa criança PAEE [Público-Alvo da Educação Especial].

Já para Benincasa Meirelles (2016, p. 109), o trabalho colaborativo está associado com a organização da prática pedagógica e o princípio de inserção e escolarização dos estudantes:

O trabalho colaborativo entre o professor de sala de aula e o professor do atendimento educacional especializado se apresenta como uma linha organizadora de uma prática pedagógica que tem como premissa a inserção e a escolarização do aluno com deficiência na escola desde a Educação Infantil.

Camizão, Victor e Conde (2017, p. 135) tratam o atendimento colaborativo como a identidade do AEE na Educação Infantil, ao afirmar que a “[...] atribuição do professor de Educação Especial que atua na Educação Infantil é o atendimento colaborativo na sala de atividades”. E Teixeira (2016, p. 105) aponta o trabalho colaborativo como uma perspectiva de trabalho que auxilia a política de inclusão dos estudantes e o fazer pedagógico, considerando o

[...] planejamento mensal entre as pedagogas e as profissionais da equipe bilíngue que atuavam nos dois turnos, demonstrando o favorecimento de um trabalho colaborativo entre os profissionais da instituição na perspectiva da inclusão das crianças surdas, também utilizado como momento de planejamento entre os profissionais da equipe bilíngue que atuavam nos dois turnos.

Santos (2016, p. 99) destaca que a articulação do professor especializado em Educação Especial, juntamente com o professor regente, possibilita a elaboração de atividades cuja finalidade corresponde à gestão do ensino e da aprendizagem:

A atuação do professor especializado em Educação Especial seria a partir de uma perspectiva de trabalho colaborativo, por entenderem que o profissional deva atuar conjuntamente com os professores regentes e pedagogos. Assim, participando de atividades de planejamento, elaboração de atividades, avaliações e encaminhamentos necessários aos demais serviços de apoio aos alunos com necessidades educacionais especiais entre outras atividades pertinentes ao professor no que diz respeito à gestão do ensino e da aprendizagem.

A autora pontua que, dentre as funções do professor do AEE focalizado no trabalho colaborativo, está a gestão da política de inclusão, embora não questione o projeto de educação ou projeto de sociedade a ela subjacente. Tal proposição é igualmente defendida por Machado (2017, p. 45), para quem o ensino colaborativo estabelece a elaboração de atividades para promoção de aprendizagens. Enfatiza a autora que

[...] o ensino colaborativo tem demonstrado ser uma prática que promove condições satisfatórias no contexto da Educação Especial como auxílio à inclusão escolar, tendo em vista que o aluno PAEE passa mais tempo na sala comum com o professor regente do que com o professor do AEE no atendimento individualizado. Trabalhando em conjunto, é possível que os profissionais em atuação junto à criança encontrem juntos soluções que ultrapassem as barreiras, para que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorram com efetividade e propiciem condições de sucesso escolar e na vida.

Para Pacco e Cia (2020, p. 4), apoiadas em Mendes (2014), o ensino colaborativo é apresentado como proposta de trabalho essencial para o sucesso dos estudantes e fundamental para o estabelecimento da relação de colaboração:

No que tange à parceria entre professor da sala comum e professor da SRM [Sala de Recursos Multifuncionais], aponta-se que essa relação é primordial para o sucesso do aluno, em que é necessário estabelecer uma relação de colaboração. Outra forma do professor e do aluno PAEE receber apoio é por meio do ensino colaborativo. O ensino colaborativo consiste numa estratégia de ensino que se faz extremamente promissora para um trabalho efetivo dentro do ambiente escolar, oferecendo grandes vantagens, como por exemplo, a possibilidade de uma reflexão, de um planejamento e de uma atuação em grupo.

Em síntese, o ensino/trabalho/atendimento colaborativo é discutido nos trabalhos analisados a partir do balanço de produção como elemento essencial à Educação Infantil, como a identidade do AEE na Educação Infantil, como facilitador da inserção escolar, como uma alternativa ao trabalho nas salas multifuncionais para a PNEE (BRASIL, 2008), podendo sanar os problemas de gestão da aprendizagem e dos processos de inclusão escolar. Para Christo (2019), é também outra possibilidade de suporte aos estudantes da Educação Especial.

Ao retomar a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, no item VIII do artigo 13 das Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, (BRASIL, 2009b) localizamos como atribuição de professores do AEE: “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares”. Tal atribuição revela elementos muito articulados à questão da acessibilidade.

Contudo, Zerbato (2014, p. 4) destaca que, no documento *Orientações para a organização de Centros de AEE*, entre as atribuições do professor de Educação Especial para o apoio à inclusão escolar, consta a “[...] articulação com os professores da sala comum, visando à disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares”. Segundo Zerbato (2014), tal atribuição é afeita ao coensino, que é uma das formas de nomear o trabalho pedagógico colaborativo.

A definição de ensino colaborativo, ou coensino, configura-se como

[...] uma das propostas de apoio na qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal apoio emergiu como uma alternativa aos formatos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão escolar desses estudantes, pois, uma vez que o aluno deve ser inserido numa classe comum, todos

os recursos dos quais ele pode se beneficiar têm que ir junto com ele para o contexto de sala de aula, incluindo entre eles o professor especializado. (VILARONGA, 2014, p. 20).

Na mesma direção, encontramos a proposta de ensino colaborativo de Braun e Marin (2016, p. 201), balizada pela

[...] colaboração entre professores no desenvolvimento de atividades no cotidiano escolar, mais especificamente na sala de aula. Ou seja, todos os envolvidos no processo educacional compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade das ações efetivadas.

Se compreendemos que os autores e as diretrizes políticas pedagógicas postulam a defesa do trabalho educativo com estudantes da Educação Especial na Educação Infantil como garantia do suposto êxito, inferimos igualmente que tal defesa se assenta na colaboração de qualidade,³⁹ a ser forjada no trabalho dos professores em face de mudanças cruciais na sua forma de trabalho, que, essencialmente, apontam para adaptação a mudanças mais amplas no mundo do trabalho, com vistas a atender às perspectivas do capital.

Nesse sentido, buscamos identificar, no próximo item, o trabalho colaborativo como especificidade do trabalho educativo do AEE na Educação Infantil.

3.2 TRABALHO COLABORATIVO COMO ESPECIFICIDADE DO TRABALHO EDUCATIVO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao perseguimos o intento de analisar nosso objeto de investigação numa relação de totalidade, constatamos que as políticas de Educação Especial numa perspectiva inclusiva constituem os processos educativos também para a primeira infância. A análise nos possibilitou pontuar que as estruturas organizativas de espaços, materiais e serviços da Educação Especial estão registradas nos dispositivos legais e nas políticas educacionais para a Educação Infantil, ou seja, estão focalizadas na perspectiva inclusiva e, principalmente, na gestão dos recursos pedagógicos e de acessibilidade.

Diante desse quadro, depreendemos que as condições subjetivas, especificamente no trabalho educativo do AEE, estabelecem formas de racionalidade apropriadas para a reprodução política e ideológica do capital. A educação escolar é objeto de contínuas mudanças e adaptações para atender aos ditames do capital, tornando-se área apropriada para

³⁹ Entendendo que essas “determinações históricas que devem ser apreendidas no movimento da pesquisa, posto que não estão imediatamente dadas na documentação (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 93).

formação de uma subjetividade passiva acerca da atividade educativa, a qual guarda relação com o irracionalismo discutido por Duarte, Mazzeu e Duarte (2020, p. 721), já que

[...] as reconfigurações do sistema produtivo e as reordenações político-sociais neoliberais têm acentuado o caráter antioletivo, elitista, desumano, imediatista e inconsequente da sociabilidade capitalista. Não é por acaso que a ideologia neoliberal obscurantista faz todos os esforços possíveis na direção da socialização do irracionalismo que, como explicou Marx, é a forma de pensar mais adequada ao *modus operandi* da economia capitalista.

Para os autores, “[...] um elemento do senso comum neoliberal que está diretamente relacionado à educação escolar é o de que só têm valor os conhecimentos que tenham aplicação prática imediata” (DUARTE; MAZZEU; DUARTE; 2020, p. 722). Essa característica está presente nas pesquisas do balanço acadêmico e, principalmente, nos referenciais da Educação Infantil e da Educação Especial aqui tratados. Duarte (2001, p. 38) discute os princípios da Pedagogia da Infância como parte da perspectiva constituída pelo o *slogan* ‘aprender a aprender’, que, segundo o autor, “[...] aparece assim na sua forma mais crua, mostra assim seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos”.

Estamos perante a perspectiva que considera o conhecimento tácito, a resolução imediata de problemas da prática cotidiana, o indivíduo empreendedor e criativo, “[...] o professor que reflete sobre sua prática e realiza um trabalho de qualidade, mesmo em condições adversas” (DUARTE, 2001, p. 179), com ênfase na individualidade e na autonomia, que sistematizam a formação de uma subjetividade passiva para os estudantes e os professores.

Cabe-nos considerar que, desde a primeira etapa da Educação Básica, tal formação “[...] se limita à adaptação dos estudantes ao conformismo social hegemônico expresso na ideologia do empreendedorismo” (MARTINS; CASTRO, 2021, p. 170).

Na medida em que o trabalho educativo do AEE na Educação Infantil vincula-se à perspectiva da Pedagogia da Infância, cuja especificidade constitui-se no caráter não escolar, em que a criança constrói espontaneamente seus conhecimentos, percebemos que essas novas relações com o conhecimento transferem para o estudante a responsabilidade pela construção instrumental do processo educacional, produzindo assim a naturalização das relações entre indivíduo e sociedade. Segundo Dardot e Laval (2016, p. 224), é uma perspectiva que leva em consideração que

[...] o trabalho “pedagógico” deve fazer [com] que cada indivíduo se considere detentor de um “capital humano” que ele deve fazer frutificar, daí a instauração de

dispositivos que são destinados a “ativar” os indivíduos, obrigando-os a cuidar de si mesmos, educar-se, encontrar um emprego.

Nesse sentido, o que está em jogo não é o desenvolvimento de um trabalho educativo que contribua para formação integral dos estudantes, mas sim que os torne aptos, adaptáveis, performáticos ao perverso sistema capitalista, exigindo-lhes uma formação cujos objetivos estão fundamentados na reprodução ampliada do capital. Em decorrência disso, observa-se a intensa disputa de consciências em função de um projeto de sociedade e de uma concepção de homem que, desde a tenra idade, estão intrinsecamente relacionados ao ideário capitalista.

Tais direcionamentos foram acentuados diante da crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011; ANTUNES, 2018), que, entre outros fatores, ampliou a necessidade de instituir uma ‘nova’ sociabilidade, assentada cada vez mais na iniciativa privada, no capital social e na prestação de serviços, frequentemente difundidos nas diretrizes políticas e pedagógicas do sistema educacional. Com base nessa conjuntura e nas alterações propostas à educação, podemos compreender que a concepção de trabalho educativo do AEE para a Educação Infantil se encaminha para uma sociabilidade adaptativa por parte de professores e de estudantes, enfatizando sua articulação mediante o trabalho colaborativo na sala de atividades e nos mais diversos lugares, definindo-se na ‘reconversão’ do professor em colaborador. Segundo Antunes (2018, p. 103),

[...] a crise estrutural que se abateu nas economias capitalistas centrais a partir do início dos anos 1970 levou, entre tantas metamorfoses e mutações, a uma monumental reestruturação capitalista de amplitude global, com profundas mudanças no processo de produção e de trabalho. Germinou a denominada “empresa enxuta, flexível”, com seu receituário que, se não altera a forma de ser do capital, modifica em muitos aspectos as engrenagens e os mecanismos da acumulação, com fortes consequências na subjetividade do ser social que trabalha, adicionando novos elementos ao fenômeno social da alienação e do estranhamento, por meio da identificação das personificações do trabalho como personificações do capital. É por isso que, hoje, nenhuma fábrica ou empresa usa, em sua terminologia gerencial, denominações como “operários”, “trabalhadores”, optando por recorrer à apologetico presente na ideologia dos “colaboradores”, “parceiros”, “consultores” ou denominações assemelhadas.

Estamos diante de um conjunto de transformações na organização de espaço/tempo para efetivação do trabalho educativo, reconfigurações educacionais que se deslocam da sala de atividade para todos os lugares da instituição escolar, com ausência de uma atividade pedagógica que contemple a especificidade do tempo integral, o trabalho colaborativo e a ênfase no trabalho em equipe. A ideologia colaborativa se assenta na ideia de trabalho em equipe. De acordo com Antunes (2018, p. 104), “O trabalho em equipe, a transferência das responsabilidades de elaboração, anteriormente realizada pela gerência científica, [é] agora

interiorizada na própria ação dos trabalhadores”. Portanto, há um processo de responsabilização dos trabalhadores que se expressa numa ampliação das suas funções.

Com relação aos professores, podemos compreender essa ampliação como uma docência alargada (TRICHES, 2016), que articula a responsabilização docente por meio de atribuições da gestão, do ensino e da pesquisa, uma ótica pragmática e voltada à solução dos problemas do cotidiano escolar. Para Damiani (2008, p. 215),

Na colaboração, [...] ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização [*sic*], liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações.

O novo modelo produtivo, tratado na literatura como “acumulação flexível” (HARVEY, 2010; KUENZER, 2017), exige também um novo modelo de formação, caracterizado pela flexibilização, pelo empreendedorismo, pelo voluntariado, pela terceirização, pela inovação, pela criatividade, entre outros elementos. Segundo Guerino (2020, p. 173),

[...] não é possível fragmentar a realidade, nem tampouco aplicar receituários que escapem da dinâmica real e contraditória das relações humanas sob o modo de produção capitalista. A totalidade da produção, consubstanciada em suas bases produtivas, são cíclicas, acumulativas e intercambiáveis, por essa razão “o novo” sujeito criativo, empreendedor e inovador que deve colaborar, interagir, ser resiliente etc., contém em si, ainda que ocultas as determinações das disputas de classe.

É evidente que, a partir da década de 1990, a sociabilidade do capital se reorganizou por meio da reforma de Estado, da retirada de direitos sociais e da preparação dos indivíduos para a manutenção do capital, elementos determinantes para gerir uma nova subjetividade da classe trabalhadora, instituída também a partir da educação, ou seja, forjada a partir da primeira etapa da Educação Básica no Brasil. Portanto, cabe-nos questionar: os professores do AEE na Educação Infantil reconhecem que sua subjetividade também faz parte dessas disputas?

Para Dardot e Laval (2016, p. 28), “O que está em jogo nesses exemplos é a construção de uma nova subjetividade, o que chamamos de ‘subjetivação contábil e financeira’, que nada mais é do que a forma mais bem acabada da subjetivação capitalista”. As políticas de implementação do AEE, o projeto de universalização do acesso dos estudantes da Educação Especial e da Educação Infantil instituído na legislação educacional e a ênfase do trabalho educativo canalizado para recursos pedagógicos e de acessibilidade são elementos constitutivos de uma sociabilidade adaptativa organizada, compreendida por Guerino (2020,

p. 107) como “[...] empoderamento, colaboração, compartilhamento, confiança e transparência, [os quais] serão as bases de organização de uma nova economia e uma nova concepção de mundo”. Para a autora, a colaboração evidencia uma mensagem implícita,

[...] de que aqueles que não se identificam, ou não aderirem a essa suposta “nova realidade”, são retrógrados, com concepções de mundo limitadas, e conseqüentemente serão obrigados a se enquadrarem, sob pena de não sobrevivência. (GUERINO, 2020, p. 109).

No caso do professor do AEE, significa a responsabilidade pelo sucesso da gestão dos processos educativos da Educação Especial de perspectiva inclusiva na Educação Infantil por meio do trabalho colaborativo. Percebemos, nesse campo, que a docência alargada ganha também uma qualidade ou modo colaborativo, na forma de trabalho educativo em equipe. Tal concepção refere-se às comunidades de aprendizagem e à gestão de aprendizagens, elementos presentes nas políticas educacionais a partir das proposições da “educação para todos” (UNESCO, 1990). Essas diretrizes articulam novos consensos sobre a educação, que criticam a escola tradicional e propõem uma escola inclusiva. “Cada escola deveria ser uma comunidade coletivamente responsável pelo sucesso ou fracasso de cada estudante. O grupo de educadores, ao invés de professores individualmente, deveria dividir a responsabilidade pela educação de crianças com necessidades especiais” (UNESCO, 1994, p. 10). Esse é o entendimento registrado na Declaração de Salamanca, que define as escolas inclusivas como comunidades acolhedoras:

[...] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm [*sic*] uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994, p. 1).

Contudo, no pano de fundo da crítica à escola de Educação Básica e das mudanças que lhe são propostas, localizamos o debate sobre a sociedade do conhecimento, ou sociedade da informação, e as supostas novas formas de realizar a educação. Ao longo da década de 1990, o *slogan* “sociedade do conhecimento” foi formulado para responder às constantes mudanças da “sociedade pós-moderna” (MARI, 2014). Os processos educacionais, por meio de instrumentos tecnológicos e informacionais, adquirem caráter inovador e são determinados no “[...] campo técnico, materializado em expectativas produtoras e reprodutoras de um mercado de serviços educacionais” (MARI, 2014, p. 87), concepção que corrobora a análise de Mézsáros (2005, p. 55):

[...] de facto, da maneira como estão as coisas hoje, a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda autoritário *ex officio* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de interiorização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida.

Consequentemente, o conhecimento e a informação são evidenciados como eixos fulcrais no campo da educação, com ênfase no estabelecimento de competências e habilidades para o mercado: “[...] a ideia é bastante simples: é preciso se adaptar aos novos tempos e espaços carregados de sentidos pela financeirização global” (MARI, 2014, p. 88).

A chamada sociedade do conhecimento, de acordo com Duarte (2008, p. 14),

[...] é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo. Dessa forma, para falar sobre algumas ilusões da sociedade do conhecimento é preciso primeiramente explicitar que essa sociedade é, por si mesma, uma ilusão que cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea.

As mudanças educacionais que foram sendo articuladas alcançaram também a Educação Especial, quer pelas inovações tecnológicas postas no regime de acessibilidade, quer pelo modo colaborativo.⁴⁰

A defesa da proposta colaboracionista está caracterizada na literatura da área (CAPELLINI, 2004; VILARONGA; MENDES, 2017; ZERBATO, 2014) como prática pedagógica expressamente estabelecida no sucesso, na aquisição de conhecimentos e, principalmente, na troca de experiências, para solução de problemas imediatos. O trabalho colaborativo entre o professor do ensino regular e o professor de Educação Especial aponta para possibilidades e estratégias de planejamento, de diálogo e de discussões cuja finalidade se movimenta na solução eminente dos desafios educacionais da PNEE.

Entende-se que a solicitude de professores da Educação Especial e professores do ensino regular se expressa no ‘trabalhar juntos’, colaboração esta prevista como forma de assegurar aos estudantes da Educação Especial melhores desempenhos e o acesso ao conhecimento:

[...] professores de Educação Especial e do ensino comum estão tendo que aprender a trabalhar juntos para assegurar que todos os estudantes PAEE alcancem melhores desempenhos. As experiências internacionais e nacionais relatam que este trabalho conjunto tem possibilitado a muitos alunos o acesso ao conhecimento e o direito a aprender, e não somente “socializar” o espaço da sala comum. (VILARONGA; MENDES, 2017, p. 20).

⁴⁰ Conforme o balanço acadêmico, as denominações são: ‘trabalho colaborativo’ (COTONHOTO, 2014), ‘ensino colaborativo’ (AMORIM, 2015; BENINCASA; MEIRELLES, 2016; SANTOS, 2016; TEIXEIRA, 2016; MACHADO, 2017; PACCO; CIA, 2020) e ‘atendimento colaborativo’ (CAMIZÃO; VICTOR; CONDE, 2017).

As autoras apregoam que

[...] o ensino colaborativo é um dos apoios necessários para se fortalecer a proposta de inclusão escolar, defendendo que o aluno PAEE tem o direito de ensino diferenciado no espaço da sala comum, sendo a colaboração entre o profissional da Educação Especial com o da sala comum essencial para a construção deste espaço inclusivo, levando em consideração as especificidades de cada profissional e o caráter formativo destas trocas cotidianas. (VILARONGA; MENDES, 2017, p. 29).

Fontes (2009) também defende o ensino colaborativo como uma estratégia determinante para o processo de inclusão escolar. Para além do predomínio do trabalho colaborativo, enfatizado como elemento essencial para efetivação da política inclusiva, compreendemos ser relevante a possibilidade de trabalho educativo coletivizado, visando a um projeto educacional que envolva todos. No entanto, é preciso estar atento para não cair no “canto da sereia” (MONTAÑO, 2014), que consiste em acreditar no trabalho colaborativo como crucial para o desenvolvimento das políticas de educação inclusiva, bem como que esta, por si só, pode realizar uma formação humana abrangente para os estudantes da Educação Especial.

É imprescindível, ao caracterizar os elementos determinantes na forma de organização e operacionalização do AEE, reconhecer os limites e as contradições das políticas de Educação Especial e seus compromissos político-ideológicos. Devemos entender o quão forjadas são as propostas pedagógicas educacionais da Educação Especial na Educação Infantil, definidas mediante uma formação que não intenciona o “[...] conhecimento elaborado e acumulado historicamente” (SAVIANI, 2011).

Nesse sentido, compartilhamos do entendimento de Duarte (2008), que estabelece quatro posicionamentos valorativos para o lema ‘aprender a aprender’, os quais são pertinentes ao debate e à análise acerca do trabalho colaborativo: 1) “são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiência” (DUARTE, 2008, p. 8); 2) “é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimento” (DUARTE, 2008, p. 9); 3) “a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança” (DUARTE, 2008, p. 9).

O quarto posicionamento apregoa que

[...] a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, ou seja, enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a

formação das novas gerações, a nova educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tomam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses (DUARTE, 2008, p. 11).

Ainda segundo Duarte (2008, p. 13), o lema ‘aprender a aprender’ sustenta-se em uma sociabilidade adaptativa cujo enfoque vincula-se à concepção positivista, evidenciando que o “caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente” e que a concepção educacional está “[...] voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital”.

A visão crítica do autor contribui para apreendermos o movimento histórico-dialético nos campos educacionais da Educação Especial e da Educação Infantil, especialmente quando evidencia a crítica à concepção pedagógica tradicional, incluindo a pedagogia das competências no grupo das pedagogias do aprender a aprender, símbolo das pedagogias mais inovadoras do século XXI. Desse modo, o lema ‘aprender a aprender’ atribui à escola a função de “[...] preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo [...]”, ou seja, o saber objetivo socialmente construído é desconsiderado, havendo assim um “[...] esvaziamento do trabalho educativo escolar” (DUARTE, 2001, p. 29).

Portanto, o lema é um projeto neoliberal que supervaloriza o método de conhecimento e caracteriza-se por uma educação democrática, pela descaracterização do professor, por concepções naturalizantes das relações entre o indivíduo e a sociedade, com princípios que defendem a ideia de que os indivíduos aprendem por si só, bem como pela valorização da aprendizagem produzida pelos modernos meios de comunicação. Assim, “[...] ‘aprender a aprender’ é aprender a adaptar-se” (DUARTE, 2001, p. 77). Constatamos que tais princípios legais e educacionais permanecem vigentes e determinantes para a proposição do trabalho educativo da Educação Especial na Educação Infantil.

Convém então salientar que os *slogans* da ‘sociedade do conhecimento’ e do ‘aprender a aprender’ abordam uma educabilidade ideológica que visa ao consenso como forma de manutenção da hegemônica burguesa, pedagogia essa que exige o desenvolvimento de habilidades e competências, buscando a adaptabilidade dos indivíduos. De acordo com Duarte (2018, p. 143), as

[...] novas gerações são formadas para o conformismo ativo e participativo, isto é, devem se conformar com a sociedade comandada pelo capital, mas participando de

maneira ativa e criativa no esforço pela perpetuação dessa sociedade. Não por acaso, os currículos enfatizam a formação de competências e os “projetos de vida” (DUARTE, 2018, p. 143).

Por fim, em face dos processos que envolvem o trabalho/ensino/atendimento colaborativo e seus fundamentos, em especial a ideia de os professores atuarem como facilitadores da aprendizagem, mediante metodologias ativas, e as aprendizagens mais valoradas serem aquelas realizadas de forma individualizada pelos estudantes, salienta-se a sua aproximação e potencialidade para o desenvolvimento de processos de educação a distância, tratados na literatura como ambientes virtuais de aprendizagem.⁴¹

Nosso debate perpassa as categorias ‘trabalho’ e ‘política’, e, nesse sentido, a política educacional registra, dissemina e mobiliza sentidos para o trabalho de professores. O trabalho educativo do AEE na Educação Infantil, a partir de 2015, tem sua especificidade no trabalho colaborativo, pressupondo outra organização em termos de espaço e tempo, bem como estabelecendo uma atividade concomitante e em todos os lugares da unidade de Educação Infantil. Entendemos que a Educação Infantil está centrada nos conhecimentos tácitos, nas pedagogias do ‘aprender a aprender’, as quais vêm sendo reiteradamente propostas a toda a Educação Básica.

Nessa perspectiva, podemos formular como hipótese final que a Educação Especial, mediante a proposição do trabalho colaborativo, estaria contribuindo para disseminar práticas pragmáticas e colaboracionistas para toda a Educação Básica e para difundir a concepção educacional afeita à manutenção da sociabilidade do capital, uma “aprendizagem flexível” (KUENZER, 2017), uma vez que a proposição de trabalho colaborativo no AEE na Educação Infantil, ainda que promova mudanças na forma, não questiona as bases do projeto educacional em curso.

⁴¹ Trabalhos que discutem a Educação Especial na forma remota durante a pandemia de Covid-19 (CAVALCANTE *et al.* 2020; CONDE; CAMIZÃO; VICTOR; 2020; MAGALHÃES, 2020; TORRES; BORGES, 2020; VAZ, BARCELOS; GARCIA, 2021).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa teve como objetivo apreender a especificidade do trabalho educativo do AEE na Educação Infantil. Com base nos pressupostos teóricos e metodológicos do materialismo histórico-dialético, buscamos compreender como a política educacional registra, dissemina e mobiliza sentidos para o trabalho de professores e, à vista disso, elaboramos como objetivos específicos: caracterizar a especificidade da Educação Infantil e identificar as diretrizes políticas e pedagógicas do AEE na Educação Infantil.

Desenvolvemos o balanço de produção acadêmica sobre o AEE na Educação Infantil com a intenção de compreender como os pesquisadores estão abordando essa temática. Seleccionamos treze trabalhos e observamos que se direcionavam à proposta política de perspectiva inclusiva, caracterizando-se pelo discurso do reconhecimento formal do direito à educação, à diversidade, à cidadania, à erradicação da exclusão e pelo provimento de recursos pedagógicos e de acessibilidade.

As análises do balanço da produção acadêmica retratam o trabalho educativo do AEE de forma descritiva, desprovida de criticidade social. Empreendemos análise documental a partir das diretrizes políticas e pedagógicas constituintes da Educação Especial a partir de 2008 e, por meio de uma abordagem dialética, constatamos o fenômeno do alargamento da docência (EVANGELISTA; TRICHES, 2017), formalizado na promoção da gestão, da técnica e da operacionalização de recursos pedagógicos e de acessibilidade.

Partimos do pressuposto de que a especificidade desta etapa de ensino (Educação Infantil) não é destacada nas políticas de Educação Especial mediante a normatização ou o atendimento educacional especializado (LÓPEZ, 2010; KUHNEN, 2011). A partir dessa reflexão, buscamos apreender a especificidade do trabalho educativo do AEE em relação aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação inseridos na Educação Infantil.

A forma de organização do trabalho educativo da Educação Infantil está sistematizada como primeira etapa da Educação Básica. E a gênese educacional de crianças pequenas está intrinsecamente relacionada aos primórdios da materialização da produção capitalista, haja vista a necessidade da grande indústria em efetivar o trabalho feminino e também infantil.

Pode-se inferir, portanto, que a especificidade da Educação Infantil se constitui de três importantes características: a política de assistência, a função de educar e cuidar e a perspectiva da Pedagogia da Infância. Tais características são o Norte do trabalho educativo na Educação Infantil. Com tal constatação, é possível que essa abordagem assistencialista

esteja presente na Educação Infantil e na Educação Especial. Da mesma forma, a indissociabilidade entre o educar e cuidar corrobora o trabalho educativo da Educação Infantil e indica a fetichização e a transformação do trabalho educativo em um simples acompanhamento do desenvolvimento. A perspectiva da Pedagogia da Infância, por sua vez, está tingida de princípios da ideologia neoliberal, e sua fundamentação converge para o lema ‘aprender a aprender’, visando ao conformismo, à alienação e à adaptação de estudantes e professores.

Tal constatação esclarece outra questão da pesquisa, relacionada às diretrizes políticas e pedagógicas para o trabalho educativo do AEE na Educação Infantil. Direcionamentos políticos que enfatizam o caráter inclusivo, no sentido do mero acesso e inserção dos estudantes no ensino regular, desconsiderando as mediações necessárias para o desenvolvimento de um trabalho educativo que priorize apropriação dos conhecimentos e a prática social.

Nas diretrizes pedagógicas, estabelece a ênfase nos recursos de acessibilidade, na eliminação de barreiras, na individualização curricular, nas aprendizagens mediante o desenvolvimento de habilidades e competências, no *modus operandi* da prática cotidiana, propostas políticas e pedagógicas no mesmo viés do construtivismo e da escola nova.

Observamos que, até 2015, as diretrizes pedagógicas e políticas estão registradas de forma generalizada em relação à Educação Básica, sem contemplar a especificidade do trabalho educativo do AEE na Educação Infantil, especificando como o lócus desse atendimento a sala de recursos multifuncionais, orientação que reflete a organização da escola do Ensino Fundamental.

Contudo, ainda em 2015, a Nota Técnica Conjunta MEC/Secadi/DPEE nº 2/2015 (BRASIL, 2015) apontou que o lugar do AEE na Educação Infantil deixa de ser “majoritariamente na sala de recursos multifuncionais” e passa a se dar em outros contextos de atuação, na sala de atividades e em diferentes espaços ou lugares da instituição educacional, suprimindo a referência à sala de recursos multifuncionais. Evidenciamos que essa flexibilização de tempos/espaços e o deslocamento de atuação do AEE podem estar agregados à ideia de defesa de uma ação colaborativa entre professores e até mesmo entre a equipe pedagógica. Tal medida seria uma solução para a ideia de que o AEE na sala de recursos multifuncionais restringe o trabalho educativo ao individualismo, questionado por alguns autores como segregacionista. A partir desse documento, constatamos na esfera discursiva da produção acadêmica a defesa mais organizada de um trabalho educativo articulado: “[...] a organização do AEE depende da articulação entre o professor de referência

da turma e o professor do AEE, que observam e discutem as necessidades e habilidades das crianças com base no contexto educacional” (BRASIL, 2015).

Com relação ao trabalho colaborativo, a ênfase está na possibilidade de realizar um trabalho educativo que atenda à especificidade da Educação Infantil (BRASIL, 2015), no mesmo turno, na sala de atividades e com a colaboração entre professores. O trabalho colaborativo é compreendido como aquele que pode sanar os problemas educacionais imediatos do AEE na Educação Infantil, ou seja, como solução para a ‘educação inclusiva’ nessa etapa.

Constatamos que o trabalho colaborativo se constitui na especificidade do trabalho educativo do AEE na Educação Infantil. Com tal proposta, professores e estudantes estão sendo levados em direção à sociabilidade adaptativa. A capacidade constante dos indivíduos de adaptar-se e readaptar-se aos processos vigentes da sociedade capitalista é defendida pelos princípios do lema ‘aprender a aprender’ e caracterizada na articulação entre professores na sala de atividades e nos diversos lugares, o que significa a formação de indivíduos com “[...] disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital” (DUARTE, 2008, p. 13).

Pudemos observar que o trabalho colaborativo não altera o projeto educacional em curso, ao contrário, adquire relevância sem confrontar-se com os princípios da educação de matriz liberal em vigor no País. As pedagogias do aprender a aprender estão incorporadas na articulação do trabalho colaborativo, pois ampliam as características do professor multifuncional, que exerce também as funções de gestão e organização, além de responsabilizar-se pela articulação entre os docentes. A possibilidade de o AEE deslocar-se para todos os lugares do contexto educacional reforça a condicionalidade de o trabalho colaborativo estabelecer-se na condição de não escolarização, quando se retira da sala de atividade a formação escolar.

Evidenciamos que tal proposta colaboracionista na Educação Especial com crianças pequenas é contemplada, na atualidade, como solução eficiente para o projeto do capital. Possivelmente será implementada no Ensino Fundamental, não como alternativa de escolarização dos estudantes da Educação Especial, mas sim como forma de promoção de uma política inclusiva que não contribui para o desenvolvimento e a formação humana dos estudantes em geral. Se não houver mudanças no projeto societário, será apenas uma forma de organização para manutenção e reprodução de uma sociedade desumanizadora e excludente.

Essa proposta de trabalho colaborativo não oferece alterações na essência, é somente uma saída fetichizada, mas que mantém a substância do projeto educacional ao reafirmar os

princípios da pedagogia do ‘aprender a aprender’ e valorizar o sentido colaboracionista de forma isolada, abstraída do conjunto de determinações históricas e sociais necessárias para o projeto educacional, um colaboracionismo articulado a uma proposta de sociabilidade adaptativa para professores e estudantes, com vistas a uma formação adequada à manutenção da sociabilidade, e não ao seu enfrentamento e crítica rigorosos.

Por fim, a partir análise documental e das produções acadêmicas, indicamos elementos parciais para discussões sobre o trabalho colaborativo como especificidade do AEE na Educação Infantil e ressaltamos a necessidade de aprofundamento nos estudos por uma perspectiva crítica, já que a maioria dos trabalhos sobre o tema que localizamos abraçam a perspectiva do ‘aprender a aprender’.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Tereza; BORGHI, Raquel; DOMICIANO, Cassia. Educação infantil, Ensino Fundamental. Inúmeras tendências de privatização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 285-298, jul./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v4i7.87>. Disponível em: <https://bit.ly/3o4HBEX>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil**. 2004. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.
- ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- ALGEBAILLE, Eveline Bertino. A formação dos trabalhadores na escola: onde está o centro da disputa? **Revista Trabalho Necessário**, [S. l.], v. 14, n. 25, p. 53-69, dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.14i25.p9621>. Disponível em: <https://bit.ly/3CK6ude>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- ANTUNES, Ricardo. **O Privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018. 325 p.
- ARCE, Alessandra. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? *In*: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 145-168.
- ARCE, Alessandra; SILVA, Janaína Cassiano. É possível ensinar no berçário? o ensino como eixo articulador do trabalho com bebês (6 meses a 1 ano de idade). *In*: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia M. (org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 163-186.
- AMORIM, Gabriely Cabestré. **Organização e funcionamento do atendimento educacional especializado na Educação Infantil: estudo de caso**. 2015. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3CM4xN9>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n. spec., p. 59-76, aug. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400006>. Disponível em: <https://bit.ly/39xUS0r>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- BENINCASA MEIRELLES, Melina Chassot. **Educação Infantil e Atendimento Educacional Especializado: configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália**. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3zFcoKs>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- BRASIL [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 27833, p. 23 dez. 1996. Disponível em: <https://bit.ly/3ARNo41>. Acesso em: 20 mar. 2020.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 39-40, 14 set. 2001. Disponível em: <https://bit.ly/39zKvsN>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 7 fev. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/31YI2hg>. Acesso em: 20 mar. 2020

BRASIL. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 13, de 3 de junho de 2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 13, 24 set. 2009a. Disponível em: <https://bit.ly/3u655dS>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da Educação**: Brasília, DF, 5 out. Seção 1, p. 17, 2009b. Disponível em: <https://bit.ly/3i4TSVX>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da Educação**: Brasília, DF, Seção 1, p. 18, 18 dez. 2009c. Disponível em: <https://bit.ly/3EPIjM3>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 20, 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 14, 9 dez. 2009d. Disponível em: <https://bit.ly/3zRB8iW>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da Educação**: Brasília, DF, Seção 1, p. 2, 27 jan. 2010a. Disponível em: <https://bit.ly/3IT75Ta>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. **Manual de Orientação do Programa implantação de salas de recursos multifuncionais**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010b.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da Educação**: Brasília, DF, Seção 1, p. 12-18 nov. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3i4CMb3>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3jYbymz>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Nota Técnica Conjunta nº 2, de 4 de agosto de 2015**. Orientações para organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Brasília: Secadi, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3zRB8iW>. Acesso em: 20 mar. 2020.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Resumo Técnico da Educação Básica/Censo Escolar 2020**. Brasília: MEC/INEP, 2020.

BRAUN, Patrícia; MARIN, Márcia. Ensino Colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set/dez. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3zFzn8u>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BARCELOS, Liliam Guimarães de. **Disputas pela constituição do público-alvo da Educação Especial nas políticas educacionais no Brasil**. 2019. 275 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/31VGJzL>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRESSER, Pereira Luiz Carlos. Da Administração Pública Burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, Brasília, ano 47, v. 120, n. 1, p. 7-40, jan./abr. 1996. DOI: <https://doi.org/10.21874/rsp.v47i1.702>. Disponível em: <https://bit.ly/3zFwu7m>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 101-110, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.222>. Disponível em: <https://bit.ly/3CJeuLv>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BUENO, José Geraldo da Silveira. **Educação especial brasileira**: questões conceituais e de atualidade. São Paulo: Educa, 2011.

BUENO, José Geraldo Silveira. O atendimento educacional especializado (AEE) como programa nuclear das políticas de Educação Especial para a inclusão escolar. **Tópicos Educacionais**, Recife, n. 1, v. 22, pp. 68-87, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3EPaLhj>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BUENO, José Geraldo Silveira; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Educação Infantil e Educação Especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Revista**

Contrapontos, Itajaí, v. 11, n. 3 - p. 278-287, set./dez. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3u8xj7L>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3i7lrOq>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CAMPANHA LATINO-AMERICANA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Educação na Primeira Infância**: um campo em disputa. Documento de Trabalho e debate. São Paulo: [s. n.], 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3unmyym>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CAMPOS, Maria Malta. A Constituinte e a educação da criança de 0 a 6 anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 59, p. 57-65, nov. 1986. Disponível em: <https://bit.ly/3un1gBj>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CAMPOS, Roselane Fátima. Democratização da Educação Infantil. As concepções e políticas em debate. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 299-311, jul./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v4i7.88>. Disponível em: <https://bit.ly/3CFZuOv>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CAMPOS, Roselane Fátima. Educação Infantil: políticas e identidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9: 217-228, jul./dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v5i9.7>. Disponível em: <https://bit.ly/2XWDRL4>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CAMPOS, Roselane Fátima. “Política pequena” para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49 jan./abr. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3i6Rcr7>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CAVALCANTE, Marta Suely Alves *et al.* Educação inclusiva em tempos de pandemia. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7. 2020, Online. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Não paginado. Disponível em: <https://bit.ly/3kDI1jz>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11 - 21, jul./dez. 1999. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Disponível em: <https://bit.ly/3ojPM0r>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CERISARA, Ana Beatriz. Por uma Pedagogia da Educação Infantil: desafios e perspectivas para as professoras. *In*: SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Caderno Temático de Formação II: Educação Infantil: Construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo**. São Paulo: SME-SP, 2004. p. 7-16. Disponível em: <https://bit.ly/3CMOxdM>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CONDE, Patrícia Santos; CAMIZÃO, Amanda Costa; VICTOR, Sonia Lopes. Atendimento educacional especializado na Educação Infantil. *In*: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandre Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. p. 126-143.

CONDE, Patrícia Santos; CAMIZÃO, Amanda Costa; VICTOR, Sonia Lopes. Pandemia e atividades remotas: possibilidades e desafios para a Educação Especial. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. n. 30, p. 1-16, dez. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3kCORpi>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CONDE, Soraia F. Quando o trabalho infantil se torna uma generalidade social. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 10, n. 15, p. 1-22, 2012. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.10i15.p6866>. Disponível em: <https://bit.ly/3zCUUP1>. Acesso em: 20 mar. 2020.

COTONHOTO, Larissy Alves. **Currículo e atendimento educacional especializado na Educação Infantil**: possibilidades e desafios à inclusão escolar. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2ZoruHT>. Acesso em: 20 mar. 2020.

COLETIVO DE ESTUDOS EM MARXISMO E EDUCAÇÃO – COLEMARX. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social**: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3kCiKpO>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CHRISTO, Sandy Varela de. **Coensino/ensino colaborativo/bidocência na educação inclusiva**: concepções, potencialidades e entraves no contexto da prática. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3CAFZXA>. Acesso em: 20 mar. 2020.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008, DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100013>. Disponível em: <https://bit.ly/3zEmknL>. Acesso em: 20 mar. 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016. 420 p.

DELORS, Jacques, (org.) **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 1998.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 85-106, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100008>. Disponível em: <https://bit.ly/3zIlp5A>. Acesso em: 20 mar. 2020.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: Marxismo e Educação e Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25, 2015. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12808>. Disponível em: <https://bit.ly/2ZoRFhH>. Acesso em: 20 mar. 2020.

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 139-145, mai./ago. 2018. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568. Disponível em: <https://bit.ly/3o4hJji>. Acesso em: 20 mar. 2020.

DUARTE Newton; MAZZEU, Francisco José Carvalho; DUARTE, Elaine Cristina Melo. O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na Educação brasileira. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 715-736, ago. 2020. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13786723>. Disponível em: <https://bit.ly/3i6mXjR>. Acesso em: 20 mar. 2020.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. [S. l.: s. n.]: 2008. Roteiro de trabalho do minicurso oferecido durante a 31ª Reunião Anual da Anped - GT15: Educação Especial. Caxambu, MG, 19-22 out. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3zDX3tY>. Acesso em: 20 mar. 2020.

EVANGELISTA, Olinda. Políticas Públicas Educacionais Contemporâneas, Formação Docente e Impactos na Escola. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16. 2012, Campinas. **Anais [...]**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. Livro 1, p. 39-51. Disponível em: <https://bit.ly/3kG1W12>. Acesso em: 20 mar. 2020.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela Educação e o Episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 10, n. 15, p. 1-29, 2012. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.10i15.p6865>. Disponível em: <https://bit.ly/3zL1qn6>. Acesso em: 20 mar 2020.

EVANGELISTA, Olinda. SHIROMA, Eneida. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo (org.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: FURG, 2019. p. 83-120.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Curso de Pedagogia no Brasil, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 185-198, jul./set. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000300013>. Disponível em: <https://bit.ly/2WbhW1V>. Acesso em: 20 mar. 2020.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Docência, gestão e pesquisa nas diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 2, n. 4, p. 166-188, nov. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2Zoxnot>. Acesso em: 20 mar. 2020.

FERREIRA, Rosilda Arruda. Sociologia da Educação: uma análise de suas origens e desenvolvimento a partir de um enfoque da Sociologia do Conhecimento. **Revista Lusófona de Educação**, Campo Grande, v. 7, n. 7, p. 105-120, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3ojX44j>. Acesso em: 20 mar. 2020.

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FONTES, Rejane de Souza. **Ensino Colaborativo: uma proposta de educação inclusiva**. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

GARCIA, Rosalba Cardoso. Política e gestão da Educação Especial nos anos 2000: a lógica gerencial. *In*: SIMPÓSIO ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 24. 2009, Vitória. **Anais [...]**. Goiânia: Anpae, 2009. p. 1-14. Disponível em: <https://bit.ly/3ERmJa4>. Acesso em: 20 mar. 2020.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Educação especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. **Comunicações Piracicaba**, Campina Grande, v. 23, n. 3, Número Especial p. 7-26, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp7-26>. Disponível em: <https://bit.ly/3zJRJoB>. Acesso em: 20 mar. 2020.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (org.). **Políticas de Educação Especial no Brasil no Início do Século XXI**. Florianópolis: NUP, 2017.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. **A política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15** – Educação Especial da ANPED. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, SP, v. 17, edição especial, p. 105-124, maio-ago. 2011.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. Educação especial nas políticas de inclusão: uma análise do Plano Nacional de Educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 397-408, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3i55hVO>. Acesso em: 20 mar. 2020.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. Política de Educação Especial e currículo: disputas sobre natureza, perspectiva e enfoque. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 55, p. 54-70, dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2018.37239>. Disponível em: <https://bit.ly/3EP0qlt>. Acesso em: 20 mar. 2020.

GONÇALVES, Arlete Marinho. O trabalho docente no atendimento educacional especializado: a apreensão das representações sociais. **MOARA** – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, Belém, nº 45, 2016. Não paginado. Disponível em: <https://bit.ly/3EZGSuD>. Acesso em: 20 mar. 2020.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE – GESTRADO. **Trabalho docente em tempos de pandemia**. Relatório técnico. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

GUERINO, Mariana de Fátima. **A inovação como rota do projeto formativo do IFSC**. 2020. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3zHHRMh>. Acesso em: 20 mar. 2020.

GRAMSCI, Antônio. **Intelectuais e a Organização da Cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

HARLOS, Franco Ezequiel; DENARI, Fátima Elisabeth; ORLANDO, Rosimeire Maria. Análise da estrutura organizacional e conceitual da Educação Especial brasileira (2008-2013). **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 4, dez. 2014.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica – 2020: Notas Estatísticas**. Brasília: Inep, 2021a. Disponível em: <https://bit.ly/3m6xOM1>. Acesso em: 20 mar. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica – 2020: Resumo Técnico**. Brasília: Inep, 2021b. Disponível em: <https://bit.ly/3m8b3Hu>. Acesso em: 20 mar. 2021.

KAPPEL, Maria Dolores Bombardelli; CARVALHO, Maria Cristina; KRAMER, Sonia. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que frequentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 35-47, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000100005>. Disponível em: <https://bit.ly/3ITWSWA>. Acesso em: 20 mar. 2020.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, Edição Especial, p. 41-58, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3kEH7mJ>. Acesso em: 20 mar. 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (das origens a 1940)**. 1986. 348 f. Tese (Doutorado em Didática) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986. Disponível em: <https://bit.ly/2XVQAh3>. Acesso em: 20 mar. 2020.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300009>. Disponível em: <https://bit.ly/3CMP7IS>. Acesso em: 20 mar. 2020.

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100005>. Disponível em: <https://bit.ly/3i39nxC>. Acesso em: 20 mar. 2020.

KOSICK, Karel. **A Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723>. Disponível em: <https://bit.ly/3m1dH1T>. Acesso em: 20 mar. 2020.

KUHNEN, Roseli Terezinha. **Os fundamentos psicológicos da Educação Infantil e da Educação Especial na organização da rede municipal de ensino de Florianópolis (2000-2010)**. 2011. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3CEu8aM>. Acesso em: 20 mar. 2020.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educação Infantil e currículo. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5. ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2005.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação: 2015.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés; FERNANDES, Fabiana Silva. Infância: construção social e histórica. *In*: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (org.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 21-56.

LEANDRO, Karine de Sousa. **Programa Educação Integral: escolarização ou custódia?** 2014. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/39yF1OT>. Acesso em: 20 mar. 2020.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

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

LIMA, Lígia Cristina Poffo. **A ampliação do mercado de soluções para educação: o capital em busca do Santo Graal**. 2021. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/2XQhebi>. Acesso em: 20 ago. 2021.

LÓPEZ, Graziela Maria Beretta. **As Políticas de educação inclusiva para a Educação Infantil no Brasil: Anos 2000**. 2010. 289 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3zAtCIZ>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MACHADO, Gabriela. **Caracterização das práticas do atendimento educacional especializado na Educação Infantil de Dourados/MS**. 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3unmyym>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MAGALHÃES, Tamara França de Almeida Magalhães. A escolarização do estudante com deficiência em tempos de pandemia da Covid-19: tecendo algumas possibilidades. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**: “Educação e Democracia em Tempos de Pandemia”, Rio de Janeiro, v. 6, Número Especial, p. 205-221, jun./out. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3CGCtLe>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Alínea, 2007.

MARI, Cezar Luiz de. Algumas questões relativas à proposição sociedade do conhecimento. *In*: EVANGELISTA, O. (org.) **O que revelam os slogans na política educacional**. 1. ed. Araraquara: Junqueira e Marin, 2014. v. 1, p. 83-100.

MARICHAL, Helena Maria de. **O atendimento educacional especializado na Educação Infantil: reflexões sobre os serviços especializados no Município de Ivoti**. 2012. 55 f. Trabalho de Conclusão do Curso (Especialização em Educação Especial e Processos

Inclusivos) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2ZwoZn5>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MARTINS, André Silva. **Burguesia e a nova sociabilidade**: estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3COPgvj>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social**: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora/MG: UFJF, 2009.

MARTINS, André Silva; CASTRO, Luiger Franco de. A concepção de trabalho educativo do Sebrae: assimilar a docência para difundir o empreendedorismo. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 152-179, maio 2021. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i1.43737>. Disponível em: <https://bit.ly/3lRkwmG>. Acesso em: 30 mar. 2020.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATOS, Greycy Lopes de. **Atendimento educacional especializado na Educação Infantil no município de Porto Nacional - TO**. 2015. 47 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3zAATss>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A Inclusão Escolar com Parceria da Educação comum e especial: o modelo de ensino colaborativo ou co-ensino. In: VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo como apoio à Inclusão Escolar**. 1. ed. São Carlos: EDUFSCar, 2014. v. 1, p. 45-67.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MICHELS, Maria Helena. **O instrumental, o gerencial e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente na perspectiva da educação inclusiva**. In: V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. São Paulo, 2009.

MICHELS, Maria Helena. **A formação de professores em Educação Especial no Brasil: propostas em questão**. Florianópolis: UFSC, 2017.

MONTAÑO, Carlos E. (org.). **O canto da sereia**: crítica à ideologia e aos projetos do “terceiro setor”. São Paulo: Cortez, 2014.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 315-346, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3kC7idU>. Acesso em: 20 mar. 2020.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.) **A nova Pedagogia da Hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, educação contemporânea, 1990.

NOSELLA, Paolo. A linha vermelha do planeta infância: o Socialismo e a Educação da Criança. **Revista Contexto & Amp. Educação**, Ijuí v. 17, n. 68, p. 81–125, 2013. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2002.68.81-125>. Disponível em: <https://bit.ly/2Zl3G0j>. Acesso em: 20 mar. 2020.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da Educação Básica. Brasília: Unesco, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: Unesco, 1994. Disponível em: <https://bit.ly/3o4PyK9>. Acesso em: 20 mar. 2020.

PACCO Aline Ferreira Rodrigues; CIA, Fabiana. Funcionamento do atendimento educacional especializado na Educação Infantil: descrição da opinião de pais e professores. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, 1-16, e2687036, jan./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271992687>. Disponível em: <https://bit.ly/3i6soiU>. Acesso em: 20 mar. 2020.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Princípios para a organização do ensino na Educação Infantil na perspectiva Histórico-Cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor. 268 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista ‘Julio de Mesquita Filho’, Araraquara, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3D3iiYj>. Acesso em: 20 mar. 2020.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Contribuição ao debate sobre o problema da preparação para a Escola de Ensino Fundamental na Educação Infantil. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 17, n. 3, p. 93-106, set./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.4025/tpe.v17i3.28211>. Disponível em: <https://bit.ly/39F417l>. Acesso em: 20 mar. 2020.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Objetivos do ensino na Educação Infantil à luz da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 200-209, jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12776>. Disponível em: <https://bit.ly/2Y0hrIR>. Acesso em: 20 mar. 2020.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTIN, Lígia Márcia. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Psic. da Ed.**, São Paulo, n. 27, p. 71-100, 2º sem. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2XNppQj>. Acesso em: 20 mar. 2020.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. Em defesa da escola: uma análise histórico-crítica da educação escolar. **Educação em Revista**, Marília, v. 9, n. 1, p. 77-92, jan./jun. 2008. DOI: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2008.v9n1.627>. Disponível em: <https://bit.ly/3zG775D>. Acesso em: 20 mar. 2020.

PEREIRA, Izaionara Cosmea Jadjesky. **Centro de Atendimento Educacional Especializado e Escola de Educação Infantil**: o que dizem as crianças desse entrelugar. 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3i8H2Gb>. Acesso em: 20 mar. 2020.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia**. 187f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998. Disponível em: <https://bit.ly/3m0hzQw>. Acesso em: 20 mar. 2020.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pesquisa sobre Educação Infantil: trajetórias e perspectivas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 61-71, jan. 1999. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Disponível em: <https://bit.ly/3kEZYI6>. Acesso em: 20 mar. 2020.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000100004>. Disponível em: <https://bit.ly/2XUxlof>. Acesso em: 20 mar. 2020.

RODRIGUES, Roberta Karoline Gonçalves. **Atendimento educacional especializado na Educação Infantil: interface com os pais e professores da classe comum**. 154 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3o8MaOq>. Acesso em: 20 mar. 2020.

RONDON, Marcelo M.; KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. Atendimento educacional especializado a crianças pequenas com deficiência: o caso de Mato Grosso do Sul. **Comunicações**, Piracicaba v. 23, n. 3, Número Especial, p. 27-42, DOI: <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp27-42>. Disponível em: <https://bit.ly/2ZocSZ5>. Acesso em: 20 mar. 2020.

ROPOLI, Edilene Aparecida *et al.* **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: MEC, 2010. (Coleção Educação Especial na perspectiva inclusiva).

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100002>. Disponível em: <https://bit.ly/2WiNDq6>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SÁ, Maria Rachel Compatangelo Fernandes de. **O atendimento educacional especializado nas escolas municipais de Educação Infantil em São Paulo**. 83 f. Dissertação (Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3kIYJ12>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SANTOS, Fernanda Viannay Siqueira dos; QUEIROZ, Paulo Pires de. **A Política Pública do Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Infantil do Município de Niterói- RJ/Brasil**. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA (CIAIQ), 8. 2019, Lisboa. **Anais [...]**. Aveiro: [s. n.], 2019. v. 1, 214-219. Disponível em: <https://bit.ly/3AQVcU4>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SANTOS, Laís Carla Simeão da Silva. **Atendimento educacional especializado à criança com baixa visão de zero a três anos na Educação Infantil**. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/8599>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SANTOS, Joseane Frassoni dos. **Atendimento educacional especializado para a Educação Infantil em redes municipais de ensino do estado do Rio Grande do Sul: Caxias do Sul,**

Porto Alegre, Santa Maira e Uruguaiana. 2017. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2XTUx5i>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETTI, Celso João *et al.* **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 151-168.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 30. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Demerval. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 1. 2003, Passo Fundo. **Anais** [...]. Passo Fundo: UFPS, 2003. p. 1-19. Disponível em: <https://bit.ly/3zKin0A>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Demerval. A Pedagogia Histórico-Crítica, as Lutas de Classe e Educação Escolar. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, jan. 2013. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9697>. Disponível em: <https://bit.ly/3uexnTn>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SAVIANI, Demerval. Debate sobre as relações entre educação, formação humana e ontologia partir do método dialético. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, p. 185-209, jan./abr. 2013a. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n1p185>. Disponível em: <https://bit.ly/3o6ev8d>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SAVIANI, Demerval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21512>. Disponível em: <https://bit.ly/3o7Nykz>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SAVIANI, Nereide. Escola e luta de classes na concepção marxista de educação. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 3, n. 1, p. 7-14, maio 2011a. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v3i1.9489>. Disponível em: <https://bit.ly/3lZzdUG>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SCHREIBER, Dayana Valéria Folster Antônio. **Política Educacional, Trabalho Docente e Alunos da Modalidade Educação Especial**: um estudo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2012. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3CMGXQz>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SHIROMA, Eneida Oto. A formação do professor-gestor nas políticas de profissionalização. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 120, ago. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2XT4pwb>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 235-537, jul./dez. 2005. DOI:

<https://doi.org/10.5007/%25x>. Disponível em: <https://bit.ly/3lZAhrE>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 525-545, jul./dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Disponível em: <https://bit.ly/3oa0czn>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SILVA, Henrique dos Reis. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a Educação Especial brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 58, p. 78-89, set; 2014. ISSN: 1676-2584. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v14i58.8640380>. Disponível em: <https://bit.ly/3kGo4sn>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SILVA, Sandra Salete de Camargo. **Políticas educacionais pós-1990: o contexto da inclusão e a formação dos profissionais da Educação Infantil**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3F4JW94>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SOUZA, Marina Castro; PÉREZ Beatriz Corsino. Políticas Para Crianças De 0 A 3 Anos: Concepções e Disputas. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 24, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v12i24.4170>. Disponível em: <https://bit.ly/3CNQS8p>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SOUZA, Susyane Katlyn Thum; MALANCHEN, Julia de. O ensino para crianças de 2 e 3 anos de idade na perspectiva histórico-crítica. **Educ. Anál.**, Londrina, v. 3, n. 1, p. 93-112, jan./jun. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/1984-7939.2018v3n1p93>. Disponível em: <https://bit.ly/3APfSM0>. Acesso em: 20 mar. 2020.

TEIXEIRA, Keila Cardoso. **A criança surda na Educação Infantil: contribuições para pensar a educação bilíngue e o atendimento educacional especializado**. 2016. 216 f. Orientador: Sonia Lopes Victor. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3ugIJpT>. Acesso em: 20 mar. 2020.

TORRES, Josiane Pereira; BORGES, Adriana Araújo Pereira. Educação especial e a Covid-19: o exercício da docência via atividades remotas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 824-841, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1205>. Disponível em: <https://bit.ly/3lUxhwo>. Acesso em: 20 mar. 2020.

TRICHES, Jocemara. **A internalização da agenda do capital em cursos de pedagogia de universidades federais (2006-2015)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3ALJdaf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAZ, Kamille. **O Professor de Educação Especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa**. 2013. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3zDzm4U>. Acesso em: 20 mar. 2020.

VAZ, Kamille. A concepção de professor na perspectiva inclusiva: disputas e estratégias de consolidação da política de Educação Especial no início do século XXI. *In*: CARDOSO, Rosalba Maria (org.). **Políticas de Educação Especial no Brasil no Início Do Século XXI**. Florianópolis: NUP, 2017. p. 67-108.

VAZ, Kamille; BARCELOS, L Liliam Guimarães de; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Propostas para a Educação Especial em tempos de pandemia: exclusão escancarada. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-10, jul. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3oeez5M>. Acesso em: 20 ago. 2021.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Colaboração da Educação Especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino**. 2014. 216 f. tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/31YdFI1>. Acesso em: 20 mar. 2020.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Eniceia Gonçalves. Formação de professores como estratégia para realização do coensino. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 4, n. 1, p. 19-32, Edição Especial, 2017. DOI: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v4n1.03.p19>. Disponível em: <https://bit.ly/3CPVpXW>. Acesos em: 20 mar. 2020.

ZERBATO, Ana Paula. **O papel do professor de Educação Especial na proposta do coensino**. 2014. 140 f. Dissertação (mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2ZzcKpT>. Acesso em: 20 mar. 2020.

APÊNDICE A – SELEÇÃO DE TESES, DISSERTAÇÕES E ARTIGOS

Quadro 1 – Resultados das buscas de teses dissertações e artigos com descritores no título e no resumo: “atendimento educacional especializado na Educação Infantil” elaborada com base na BDTD, Scielo, Google Acadêmico e Capes (continua)

Nº	Título	Autor	Orientador(a)	IES	Tipo	Ano	Portais digitais/ ferramentas de buscas
1.	Currículo e Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar.	Catanholo, Larissy Alves	Victor, Sônia Lopes	Universidade Federal do Espírito Santo	Tese	2014	BDTD Capes
2.	O atendimento educacional especializado nas escolas municipais de Educação Infantil em São Paulo.	Sá, Maria Rachel Compatangelo Fernandes de	Brunoni, Décio	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Dissertação	2018	BDTD
3.	Educação infantil e atendimento educacional especializado: configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália.	Benincasa Meirelles, Melina Chassot	Baptista, Cláudio Roberto	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	Tese	2016	BDTD Google Acadêmico
4.	Organização e funcionamento do atendimento educacional especializado na Educação Infantil: estudo de caso.	Amorim, Gabriely Cabestré	Araújo, Rita de Cássia Tibério	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Dissertação	2015	BDTD Google Acadêmico Capes
5.	Atendimento educacional especializado na Educação Infantil: interface com os pais e professores da classe comum.	Rodrigues, Roberta Karoline Gonçalves	Cia, Fabiana	Universidade Federal de São Carlos	Dissertação	2015	BDTD Google Acadêmico Capes
6.	A criança surda na Educação infantil: contribuições para pensar a educação bilíngue e o atendimento educacional especializado.	Teixeira, Keila Cardoso	Victor, S. L.	Universidade Federal do Espírito Santo	Tese	2016	BDTD
7.	Atendimento educacional especializado à criança com baixa visão de zero a três anos na Educação Infantil.	Santos, Laís Carla Simeão Da Silva.	Victor, S. L.	Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação	2016	BDTD
8.	Atendimento educacional especializado para a Educação Infantil em redes municipais de ensino do estado do Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maira e Uruguaiana.	Santos, Joseane Frassoni dos	Freitas, Claudia Rodrigues de	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	Dissertação	2017	BDTD Capes

Quadro 1 – Resultados das buscas de teses dissertações e artigos com descritores no título e no resumo: “atendimento educacional especializado na Educação Infantil” elaborada com base na BDTD, Scielo, Google Acadêmico e Capes (conclusão)

Nº	Título	Autor	Orientador(a)	IES	Tipo	Ano	Portais digitais/ ferramentas de buscas
9.	O Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil	Amanda Costa Camizão.Sonia Lopes Victor, Patricia Santos Conde.	Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas/Campos dos Goytacazes, RJ/Brasil Multicultural, 2017.304	Universidade Federal do Espírito Santo	Artigo	2017	Google Acadêmico
10.	Atendimento educacional especializado na Educação Infantil no município de Porto Nacional- TO.	Matos, Greycy Lopes de	Queiroz, Norma Lucia Neris de	Universidade de Brasília. Universidade aberta do Brasil.	Trabalho de conclusão de curso	2015	Google Acadêmico
11.	A Política Pública do Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Infantil do Município de Niterói- RJ/Brasil	Fernanda Viannay Siqueira dos Santos. Paulo Pires de Queiroz.	v. 1 (2019): Atas - Investigação Qualitativa em Educação/	Universidade Federal Fluminense	Artigo	2019	Google Acadêmico
12.	O atendimento educacional especializado na Educação Infantil: reflexões sobre os serviços especializados no Município de Ivoti.	Marichal, Helena Maria de	Benincasa Meirelles, Melina Chassot	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Especialização	2012	Google Acadêmico
13.	Funcionamento do atendimento educacional especializado na Educação Infantil: descrição da opinião de pais e professores	Aline Ferreira Rodrigues Pacco. Fabiana Cia	ISSN 1982-7199 Revista Eletrônica de Educação, v. 14, 1-16, e2687036, jan./dez. 2020.	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Artigo	2019	Google Acadêmico

Elaborado pela autora – 2020.