

EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESAFIOS PARA AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Early childhood education and special education: challenges for teacher formation's politics

Educación infantil y educación especial: retos para las políticas de formación docente

Fernanda Cristina de Souza*

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo [IFSP] – Bra.

Rosângela Gavioli Prieto**

Universidade de São Paulo [USP] – Bra.

RESUMO

A presente produção analisa a formação docente na articulação com os campos da educação infantil e educação especial a partir de documentos legais e de orientação técnica, elaborados pelo Ministério da Educação do Brasil. A discussão será fundamentada pela análise documental, à luz dos pressupostos gramscianos sobre Estado ampliado, na intenção de fortalecer o debate sobre a configuração das políticas educacionais no Brasil. As conclusões acenam que a concepção de educação especial, entendida como modalidade transversal aos níveis e demais modalidades de ensino, tem contribuído para os debates em torno do direito das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação à educação infantil. No entanto, os programas de formação inicial e continuada dos docentes para a atuação no atendimento educacional especializado não têm levado em conta as especificidades da primeira etapa da educação básica.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação infantil. Educação especial. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

The present production analyzes the teacher training in the articulation with the fields of the early childhood education and special education from legal documents and of technical orientation, elaborated by the Ministry of Education of Brazil. The discussion will be based on documentary analysis, in the light of Gramsci's assumptions about the expanded state, in an attempt to strengthen the debate about the configuration of educational policies in Brazil. The conclusions shows that the conception of special education, understood as a modality of education that transcends levels and other forms of education, has contributed to debates around the right of children with disabilities, global developmental disorders and high skills / giftedness to early childhood education. However, initial and continuing teacher training programs for the performance of specialized educational services have not taken into account the specificities of the first stage of basic education.

Keywords: Teacher formation. Early childhood education. Special education. Educational politics.

RESUMEN

La presente producción analiza la formación docente en articulación con los campos de la educación infantil y educación especial a partir de documentos legales y de orientación técnica, elaborados por el Ministerio de Educación de Brasil. La discusión será fundamentada por el análisis documental, a la luz de los presupuestos gramscianos sobre el Estado ampliado, con la intención de fortalecer el debate sobre la configuración de las políticas educativas en Brasil. Las conclusiones apuntan que la concepción de educación especial, entendida como modalidad de enseñanza transversal a los niveles y demás modalidades de enseñanza, ha contribuido a los debates en torno al derecho de los niños con discapacidad, trastorno generalizado del desarrollo y altas habilidades / superdotación a la educación infantil. Sin embargo, los programas de formación inicial y continuada de los docentes para la actuación en la atención educativa especializada no han tenido en cuenta las especificidades de la primera etapa de la educación primaria.

Palabras-clave: Formación docente. Educación infantil. Educación especial. Políticas educativas.

Introdução

A formação de professores se configura como um eixo de grande relevância para os debates em torno das políticas e práticas pedagógicas, evidenciando-se como um dos aspectos centrais na discussão sobre o direito à educação no Brasil. Quando problematizada a partir de sua interface com a educação infantil e a educação especial é importante considerar as particularidades de cada campo, com destaque para: as especificidades das crianças de zero a seis anos de idade; a indissociabilidade entre o cuidar e o educar; o papel das interações e brincadeiras como eixos do currículo; a transversalidade da educação especial desde a primeira etapa da educação básica; e o atendimento educacional especializado, de caráter complementar e suplementar (SOUZA, 2018). Mediante o exposto, o presente trabalho tem como objetivo analisar como o tema da formação de professores é tratado na articulação com os campos da educação infantil e da educação especial, tal como expressos nos documentos legais e de orientação técnica, em vigência no Brasil e elaborados pelo Ministério da Educação para subsidiar os sistemas de ensino, por meio da análise documental.

Como forma de apoiar nossa análise, lançaremos mão dos estudos gramscianos sobre Estado ampliado, buscando evidenciar as tensões que marcam o processo de implementação das políticas públicas de educação infantil e de educação especial no Brasil, com enfoque para a formação de professores, que atuarão com as crianças de zero a seis anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. De acordo com Santos (2014, p. 448), as políticas educacionais “[...] expressam uma realidade e, por isso, devem ser analisadas com as devidas ressalvas e limitações estabelecidas por uma sociedade de classes antagônicas”. Elas se materializam num contexto de disputas e correlação de forças entre classes e grupos distintos.

Para Gramsci (2000, p. 244), o Estado ampliado é compreendido como “[...] sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia coraçada de coerção”. Essa concepção revela as estratégias de dominação de uma classe sobre a outra, ao mesmo tempo em que evidencia o conjunto de forças¹. Santos (2014, p. 456) destaca que a relação de unicidade proposta por Gramsci “[...] entre sociedade política (coerção) e sociedade civil (consenso) conforma uma ideia de Estado como esfera de disputa, uma vez que a sociedade civil é vista por ele como local de confrontos e de projetos societários antagônicos. Nesse sentido, a complexa relação entre Estado, sociedade civil e sociedade política, tal como apontada por Gramsci (2000), nos ajuda a problematizar as relações entre classes sociais antagônicas e os impactos dessa trama de disputas nas políticas públicas.

Nesse cenário é importante resgatar que a inserção da educação infantil como primeira etapa da educação básica é decorrente de lutas pela garantia do direito à educação desde o nascimento e se constitui como resultante da força de movimentos populares, sobretudo, dos movimentos de mulheres e de professoras, pela inserção de dispositivos legais na ordem normativa brasileira, particularmente: a Constituição Federal (CF/1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996a), as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCNEI/2009); a Resolução nº 4 (Res. 4/2009), que instituiu as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial, e o Plano Nacional de Educação (PNE/2014). A seguir, apresentaremos elementos para pensar as questões relativas à formação de professores, em articulação com os debates sobre níveis de formação superior de docentes e o acesso à educação infantil pelas crianças do público-alvo da educação especial.

¹Liguori (2007) esclarece que o a sociedade civil é o elemento que amplia o conceito de Estado, compreendida no âmbito das instituições ou aparelhos privados de hegemonia (escolas, associações sindicais, igrejas, família, dentre outras). A sociedade política representaria o poder de governar, propriamente dito.

Universalização do acesso à educação infantil e ao atendimento educacional especializado: avanços e desafios

O reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica, tal como a compreensão das políticas de educação especial a partir da orientação inclusiva apontam para vários desafios, um deles diz respeito aos profissionais e sua formação para atuarem nas creches e pré-escolas brasileiras e no atendimento educacional especializado junto às crianças de zero a seis anos de idade. Cerisara (1999) confirma o importante papel da CF/1988 no tocante ao reconhecimento do direito à educação das crianças pequenas e salienta:

Esta lei coloca a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-la, como ocorria em leis anteriores a esta, como objeto de tutela. Mesmo sabendo que entre a proclamação de direitos na forma da lei e a consolidação da mesma em práticas sociais adequadas existe um grande hiato, esta lei constitui um marco decisivo para o longo caminho a ser percorrido na busca de uma possível definição de caráter que as instituições de educação infantil devem assumir, sem que reproduzam as práticas desenvolvidas no seio das famílias, nos hospitais ou nas escolas de ensino fundamental. (CERISARA, 1999, p. 15).

A autora salienta sobre a luta de professores, pesquisadores e movimentos sociais na defesa de que as creches e pré-escolas no Brasil, passassem a ser assumidas pelas secretarias municipais ou estaduais de educação e deixassem de ser objeto da assistência social, como parte das políticas de uma proporção considerável de municípios do país. Dessa luta tem-se a culminância da incorporação da educação infantil como primeira etapa da educação básica. Além disso, outros desafios têm sido colocados às políticas públicas de educação infantil e de educação especial no Brasil, quando consideramos as metas indicadas no PNE/2014 quanto à universalização da educação básica obrigatória desde a educação infantil e os modos de configuração do atendimento educacional especializado organizado a partir das especificidades do trabalho pedagógico junto às crianças de zero a seis anos de idade, como apontado por Souza (2018).

Campos, Füllgraf e Wiggers (2006), em estudo que discute qualidade na educação infantil, consideram a formação de professores como um dos eixos fundamentais a ser investigado em torno das pesquisas que enfocam a primeira etapa da educação básica. Segundo as autoras, um dos principais critérios para se avaliar a qualidade das instituições destinadas ao atendimento das crianças de zero a seis anos de idade, diz respeito à formação inicial e em serviço dos professores. Os estudos de Michels (2011, 2017) problematizam os desafios para as políticas de formação de professores no Brasil, com enfoque para as especificidades da docência na educação especial e no atendimento educacional especializado, considerando o contexto de implementação da Resolução nº 1, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006), e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI/2008).

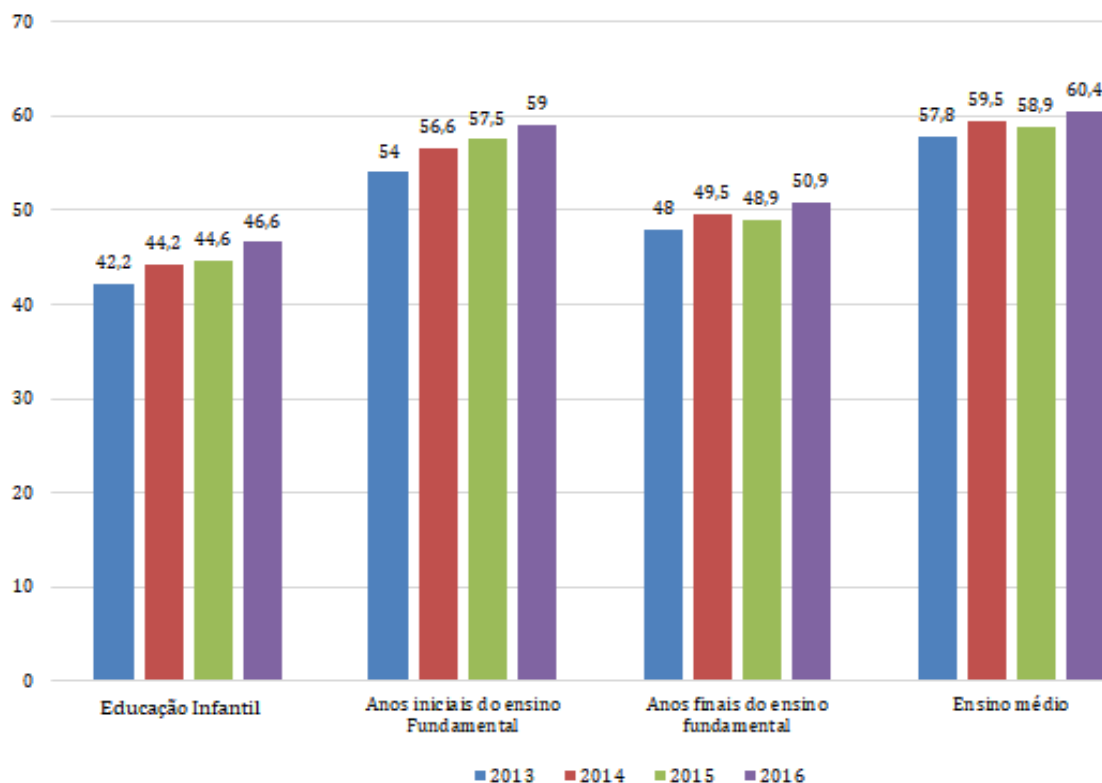
Na interface entre educação infantil e educação especial, destacamos as análises apontadas por Souza, Ribeiro e Prieto (2016), em estudo que discute formação docente, considerando as especificidades do atendimento educacional especializado na primeira etapa da educação básica. Na análise em questão, as autoras destacam para os desafios da docência para a atuação de professores no atendimento educacional especializado e as questões candentes da educação infantil. No PNE/2014, a meta relativa à educação infantil previu a universalização da educação obrigatória até 2016 para as crianças de quatro e cinco anos de idade e a ampliação do atendimento em creches, a alcançar o percentual de 50% (cinquenta por cento) até o final 2024, mesma estimativa de ampliação prevista no PNE anterior². Quanto à meta estabelecida para a educação

² Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprovou o Plano Nacional de Educação para o decênio 2001-2010.

especial, tal plano estabeleceu a universalização à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de quatro aos dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, preferencialmente no sistema regular de ensino (BRASIL, 2014).

Sobre a meta de formação de professores, o PNE/2014 apontou para o compromisso do Estado brasileiro para com a formação inicial, assegurando que, até 2024, todos os professores e professoras da educação básica tenham formação em nível superior nos cursos de licenciatura, nas respectivas áreas de atuação (BRASIL, 2014). No âmbito da formação continuada a mesma lei também estabeleceu a meta de ampliação do nível de formação, prevendo que até o final de sua vigência, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica sejam formados em nível de pós-graduação (BRASIL, 2014). No entanto, os dados do relatório do segundo ciclo de monitoramento do PNE/2014 publicado em 2018 (BRASIL, 2018) ainda apontam para desafios no tocante ao cumprimento das metas da educação infantil, da educação especial e da formação de professores para a primeira etapa da educação básica, como veremos no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Percentual de docências de professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam

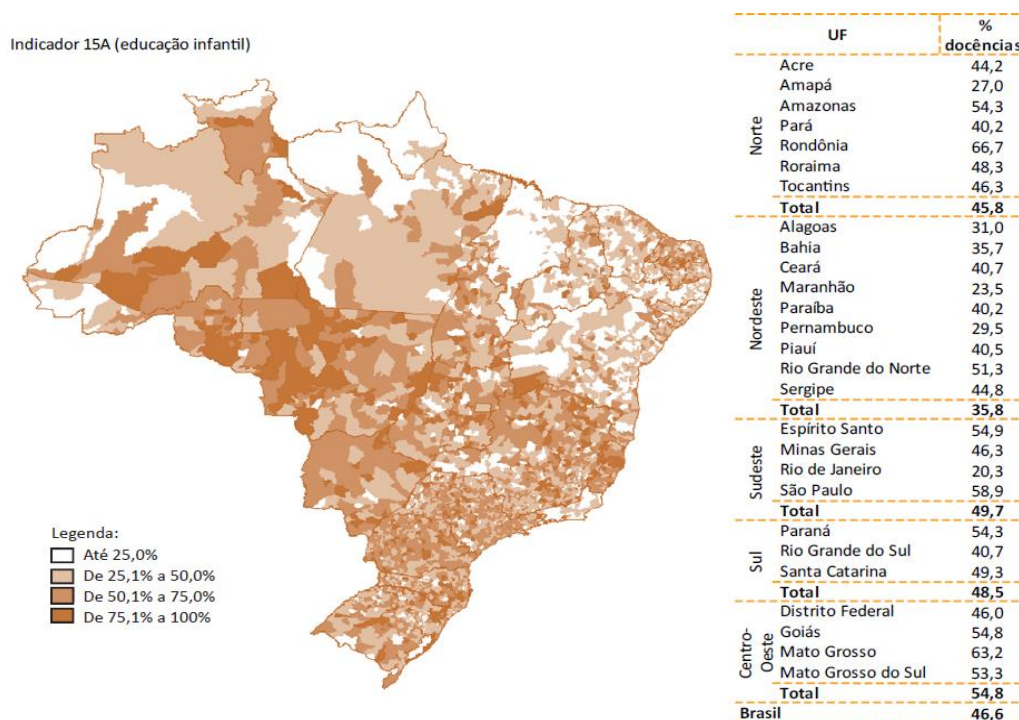


Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir dos dados do Relatório do segundo ciclo de monitoramento do PNE/2014 (BRASIL, 2018)

As informações do Gráfico 1 são apresentadas em percentual, numa série histórica equivalente ao período de 2013 a 2016 e se refere aos dados de docência de professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam. Os resultados do relatório do segundo ciclo de monitoramento do PNE/2014 (BRASIL, 2018) revelam os desafios para a educação infantil. Apesar

do aumento no índice de docentes com formação adequada à área de atuação em todas as etapas da educação básica é na educação infantil o menor percentual de professores com formação superior. Isso significa observar que são inúmeros os desafios das políticas de formação docente no Brasil, sobretudo para a primeira etapa da educação básica. Quando os dados relativamente ao nível de formação superior adequada à área de atuação na educação infantil são expressos considerando a realidade de cada estado da federação, em âmbito nacional, constatamos os grandes desafios para a primeira etapa da educação básica, conforme nos mostrado na Figura 1.

Figura 1 - Percentual de docências em educação infantil de professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam por regiões brasileiras, estados e municípios



Fonte: Figura retirada do Relatório do segundo ciclo de monitoramento do PNE/2014 (BRASIL, 2018).

Verificamos que apenas nove estados brasileiros apresentam percentual acima de 50 (cinquenta por cento) de docências em educação infantil de professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam: Amazonas, Rondônia, Rio Grande do Norte, Espírito Santo, Paraná, Goiás, São Paulo, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Constatamos ainda, na Figura 1, uma significativa representação de municípios brasileiros com baixa incidência de professores com formação superior adequada. Quatro estados não atingiram 30% (trinta por cento) do percentual de docências com formação superior adequada: Rio de Janeiro, Maranhão, Amapá e Pernambuco, revelando os desafios da União quanto à implementação das políticas destinadas à formação dos docentes que atuam na primeira etapa da educação básica.

Além disso, dados do mesmo relatório (BRASIL, 2018) confirmam que no período de 2014 a 2016 houve um aumento de 15 pontos percentuais no atendimento de crianças na faixa etária do zero aos três anos. Contudo, em 2016 apenas 32% (trinta e dois por cento) da população em idade de creche foi atendida no sistema educacional brasileiro. De acordo como documento, 3,4 milhões de crianças constavam como matriculadas, sendo necessário, ainda, a criação de 1,9 milhões de vagas

em instituições de educação infantil para o cumprimento da meta (BRASIL, 2018). Quanto ao atendimento na educação infantil das crianças de quatro e cinco anos, os dados do relatório evidenciam o crescimento de matrículas em pré-escolas brasileiras, embora até 2016 a meta de universalização ainda não tenha sido cumprida, com percentual de 91,5% crianças matriculadas na educação básica.

Ressaltamos que os dados do relatório do segundo ciclo de monitoramento do atual plano de educação (BRASIL, 2018) não especificam o percentual de aumento de matrículas de crianças de zero a seis anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no sistema regular de ensino. No entanto, o PNE/2014 comprometeu-se em priorizar seu acesso à educação infantil e o fomento da oferta de atendimento educacional especializado complementar e suplementar “[...] assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial [...]” (BRASIL, 2014), conforme estratégia 1.11.

Mediante os desafios postos às políticas de educação infantil no Brasil cabe problematizar a configuração da docência para atuar junto às crianças de zero a seis anos nas creches e pré-escolas comuns públicas e no atendimento educacional especializado na primeira etapa da educação básica. A seguir, trataremos dos desafios para a formação docente na educação infantil em articulação com o atendimento educacional especializado.

O atendimento educacional especializado na educação infantil e os desafios para a formação docente

A CF/1988, marco legal de referência nos direitos sociais no Brasil, determina o direito de todos à educação desde o nascimento, como dever do Estado, da sociedade e da família, tal como previsto no art. 205. Esse direito é complementado pelo inciso III, do art. 208, ao assegurar o “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). O reconhecimento do direito à educação das pessoas com deficiência no processo antecedente à Constituinte dos anos 1980 foi decorrente de lutas pelos direitos de cidadania, com intensa participação e atuação política de movimentos organizados pelas próprias pessoas com deficiência, aspecto que marcou a configuração das políticas educacionais brasileiras (CAIADO, 2007).

No conjunto da reforma do Estado nos anos 1990 no Brasil³ a educação especial passou por mudanças significativas. É importante destacar que em normativas posteriores à CF/1988 essa área vai se constituindo como modalidade transversal de ensino (BRASIL, 2009a), cujo compromisso é assegurar às crianças e demais estudantes com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidade/superdotação, matrícula na educação básica e superior e o acesso ao atendimento educacional especializado. Apesar dessa orientação inclusiva, movimentos de resistência de grupos organizados da sociedade brasileira garantiram a manutenção de serviços especializados, expressos nas matrículas em instituições privadas, filantrópicas, em grande medida, conveniadas com o poder público, e em classes especiais, que resultam em ainda 16% aproximadamente do total de matrículas vinculadas à educação especial em 2017.

Análises que discutem as políticas de educação infantil e de educação especial no Brasil, a partir do contexto da reforma do Estado dos anos 1990, apontam como elementos que exerceram impacto nas políticas educacionais no Brasil no referido período: a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) (BRASIL, 1996b); a aprovação da Lei de Responsabilidade Fiscal nº 101 (BRASIL, 2000), o que provocou a

³Melo (2005) afirma que no período que antecedeu os anos 1980, viu-se a disseminação do ideário neoliberal, no âmbito dos países ocidentais. No Brasil, os efeitos do neoliberalismo foram sentidos a partir dos anos 1990, por meio da Reforma do Estado. Peroni (2003) confirma que foi no governo Fernando Henrique Cardoso, entre os anos de 1995 a 2002, o período em que essa reforma ganha fôlego.

opção, por diversos municípios, em reduzir gastos com pessoal; e a Emenda Constitucional nº 53 (BRASIL, 2006); e a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (BRASIL, 2007), ao incluir as instituições conveniadas sem fins lucrativos para o atendimento da educação infantil e da educação especial (CORREA, 2011; FRANÇA, 2016).

Nos anos 2000, com o advento das conferências internacionais iniciadas na década anterior, decorrentes do movimento internacional de Educação para Todos, foi intensificada em nosso país a implementação de políticas públicas, cuja proposta pautava-se pela perspectiva inclusiva com forte incidência nas políticas da educação especial (KASSAR, 2011). Nesse sentido, um marco na garantia do direito à educação das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação se refere à publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI/2008), pelo MEC. A educação especial para a ser definida como:

[...] modalidade transversal de ensino que perpassa todos os níveis e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem das turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, s.n.).

Além da transversalidade da educação especial em todos os níveis e demais etapas da educação, a PNEE-EI/2008 apresenta o atendimento educacional especializado numa perspectiva complementar e suplementar à matrícula das crianças e demais estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no sistema regular de ensino, não tendo o caráter substitutivo (BRASIL, 2008). No âmbito da PNEE-EI/2008 o atendimento educacional especializado deve ser iniciado na educação infantil:

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

Contudo, quando se refere às crianças de zero a três anos de idade, o atendimento educacional especializado se expressa por meio da intervenção precoce, na articulação entre os serviços de educação, saúde e assistência social, sem especificar o caráter educacional desse atendimento (SOUZA, 2018). Um risco apontado é que programas pautados na ideia de precocidade se fundamentam no pressuposto do desenvolvimento infantil universal, tal como explorado por Campos e Campos (2008). Com relação à pré-escola, a PNEE-EI/2008 se mostra um tanto generalista nas orientações para a execução desse serviço:

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 de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. (BRASIL, 2008, s.n.).

O referido documento não especifica a forma de organização desse atendimento na pré-escola, junto a crianças de quatro e cinco anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Destacamos, ainda, os riscos para uma perspectiva de que a educação das crianças matriculadas na educação infantil assuma perspectivas diferenciadas, ao prever a intervenção precoce para as crianças de zero a três anos de idade, sem especificação para as de quatro e cinco anos, com a fragmentação da educação infantil. Outro destaque se refere à ideia de que sua oferta seja efetivada no turno inverso ao da classe comum, o que não contempla as especificidades na organização do tempo, espaços e materiais da primeira etapa da educação básica.

Nas DCNEI/2009, documento de orientação das políticas de educação infantil no que tange à organização dos currículos, destacamos o inciso VII, do art. 8, ao orientar que as propostas pedagógicas da primeira etapa da educação básica devem levar em conta a “[...] acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação [...]” (BRASIL, 2009b, s.n). Posteriormente, o Decreto 7.611 (BRASIL, 2011), ao dispor sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, reafirma o dever do Estado para com a educação dessas pessoas, mediante garantia de sistema educacional inclusivo em todos os níveis, o que pressupõe o direito das crianças de zero a seis anos de idade e sua organização desde a educação infantil. Os incisos III e IV, do parágrafo 2º, art. 5º desse decreto, tratam sobre o necessário apoio técnico e financeiro da União, na formação de professores para a educação na perspectiva inclusiva.

No entanto, apenas em 2015, em consonância com as concepções de educação infantil presentes nas DCNEI/2009 e como forma de orientar o processo de implementação do atendimento educacional especializado na primeira etapa da educação básica, o MEC publica Nota Técnica nº 2 (BRASIL, 2015), conferindo ao Estado o papel de garantir o direito à educação, reconhecendo o caráter educativo das instituições destinadas ao atendimento das crianças de 0 a 6 anos de idade. Nesse documento, o atendimento educacional especializado na primeira etapa da educação básica deve ser ofertado no contexto das instituições de educação infantil como espaços inclusivos, com ênfase no papel das interações e brincadeiras como eixos norteadores do currículo destinado às crianças de zero a seis anos, com atenção à organização dos espaços, tempos e materiais.

Está assegurado o atendimento educacional especializado na educação infantil, com o objetivo de promover a plena participação das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; sua previsão no Projeto Político Pedagógico das instituições comuns; sua implementação ser decorrente do processo de participação de toda a equipe escolar, garantido a partir de seu caráter complementar, não substitutivo, articulado às demais políticas intersetoriais e aos demais serviços da educação especial (BRASIL, 2015). Destacamos o papel atribuído ao professor responsável pela regência do atendimento educacional especializado e sua atuação em parceria com os demais profissionais das instituições de educação infantil comuns, dentre eles, o professor de referência da turma. No bojo de suas atribuições estão previstas a eliminação de barreiras existentes no contexto da educação infantil, a realização de estudos de casos, o estabelecimento de parcerias com os demais profissionais de creches e pré-escolas e a atuação na articulação de ações intersetoriais (BRASIL, 2015). Entretanto, é importante problematizar sobre os processos de formação inicial e continuada da docência para o atendimento educacional especializado na educação infantil, uma vez que os dados de formação superior adequada à área de atuação demonstram percentuais que revelam os grandes desafios para as políticas de formação de professores na primeira etapa da educação básica.

O art. 12, da Resolução nº 04 determina que para atuar no atendimento educacional especializado o professor “[...] deve ter formação inicial que o habilite para a docência e formação específica para a educação especial [...]” (BRASIL, 2009a, s.n.). Concordamos com Michels (2017) sobre as ambiguidades nos documentos legais que orientam as políticas de formação docente para o atendimento educacional especializado, havendo neles pouca clareza sobre a articulação com as

classes comuns, além da predominância do modelo médico-psicológico⁴ que ainda insiste em se manter na organização da educação especial, em detrimento do modelo social, no qual a ideia de deficiência, um conceito em evolução, “[...] resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas [...]” (BRASIL, 2009c), tal como expresso na Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência de 2009 (CDPD/2009).

Contudo, há que se discutir intensamente a especificidade da formação de professores para a atuação no atendimento educacional especializado na educação infantil. Por isso, consideramos fundamental a garantia de alguns eixos pautados nos princípios e fundamentos da primeira etapa da educação básica. O primeiro deles diz respeito ao direito à educação infantil e ao atendimento educacional especializado pelas crianças de zero a seis anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Na primeira etapa da educação básica esse atendimento precisa pautar-se numa perspectiva centrada nas crianças como sujeitos históricos e de direitos (SOUZA, 2018).

Destacamos, ainda, a indissociabilidade entre o cuidar e o educar no atendimento educacional especializado na educação infantil destinado a essas crianças, considerando o processo histórico de constituição de creches e pré-escolas no Brasil. Esses elementos devem pautar os processos de formação de professores da primeira etapa da educação básica. Mendes (2010), ao discutir o conceito de inclusão escolar adotado nas políticas públicas brasileiras, sobretudo nas creches, porta de entrada das crianças à educação básica, afirma ser necessário garantir programas de educação infantil fundamentados na qualidade da educação e cuidado.

As práticas pedagógicas no cotidiano de creches e pré-escolas comuns, tal como no atendimento educacional especializado, devem balizar-se no reconhecimento das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em sua integralidade. Cardoso e Cunha (2009, p. 87) nos ajudam a pensar o quanto o “[...] modelo médico ou biológico deixou marcas profundas no contexto educativo [...]”: é preciso rompê-las. Isso significa dizer que os efeitos da definição do público-alvo da educação especial precisam ser problematizados, considerando os processos discursivos que estigmatizam bebês e crianças, o que pode impedir que sejam criadas experiências positivas vivenciadas no cotidiano de creches e pré-escolas.

Outro aspecto de fundamental importância na organização do atendimento educacional especializado na educação infantil deve ser a garantia das interações e brincadeiras. Concordamos com Kishimoto (1998, 2001) de que o brincar, compreendido como atividade social e cultural, deve ser compreendido como um dos eixos no trabalho docente e construído juntamente com as crianças nos contextos da educação infantil. Destacamos, ainda, que outro elemento fundamental para a elaboração de programas de formação inicial e continuada de professores para o atendimento educacional especializado na educação infantil, diz respeito à necessária destinação de recursos financeiros adequados para a implementação de projetos pedagógicos pautados nos princípios que fundamentam a primeira etapa da educação básica, assim como na valorização docente.

Na seara dos projetos de formação de professores em disputa, faz-se necessário considerar o aumento de programas de formação de professores da educação básica, via Educação à Distância (EAD), no âmbito das opções governamentais, tal como apontado por Arelaro (2017), ao discutir avaliação de políticas na educação infantil. A autora confirma que essa modalidade “[...] já é maior que nos cursos presenciais, mesmo se considerando somente a formação inicial desses profissionais, em especial os de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental [...]” (ARELARO, 2017, p. 216). Recentemente, após o golpe de Estado de 2016 no Brasil, medidas foram implementadas com vistas à acentuação da condição de subordinação da educação destinada à

⁴Michels (2011) confirma que esse modelo se tornou hegemônico na educação especial e tem como referência uma base biológica para explicação do insucesso escolar.

classe trabalhadora aos princípios do capitalismo (MANCEBO, 2017). Dentre elas, destacamos a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, que instituiu o novo regime fiscal para o financiamento em políticas sociais, o que incluiu também a educação. Essa medida pode inviabilizar o investimento nas políticas de formação inicial e continuada de docentes pelos sistemas de ensino, colocando em xeque os princípios defendidos historicamente no campo da educação infantil. Há, ainda, muito o que ser feito!

Considerações finais

A presente produção discutiu os desafios para as políticas de formação inicial e continuada de docentes em articulação entre os campos da educação infantil e da educação especial, considerando o direito à educação das crianças de zero a seis anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No contexto das políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, compreendida como modalidade transversal, o atendimento educacional especializado tem a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, afim de eliminar barreiras e promover a participação plena das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de caráter complementar, suplementar e jamais substitutivo (BRASIL, 2008).

Faz-se necessário propor políticas de formação inicial e continuada com vistas à garantia do atendimento educacional especializado na educação infantil, a partir dos princípios e fundamentos da primeira etapa da educação básica, com enfoque para as especificidades do trabalho pedagógico com as crianças de zero a seis anos de idade. Nossa concepção sobre o atendimento educacional especializado é a de que seja ofertado desde a educação infantil em espaços públicos, com recursos públicos. Essa organização deve ser efetivada a partir da compreensão de crianças como sujeitos históricos e de direitos, pautada pela indissociabilidade entre cuidar e educar, priorizando as interações e brincadeiras e o direito à convivência das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em espaços coletivos, não segregadores.

As políticas de formação docente são decorrentes de projetos societários em disputa. Desse modo, ao pensarmos a respeito da configuração das políticas de formação docente na educação infantil e sua articulação com o atendimento educacional especializado, levamos em conta os embates e as lutas sociais existentes entre os diversos grupos. Defendemos uma concepção de direito à educação infantil pelas crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, como um dos direitos fundamentais da classe trabalhadora.

Considerando o contexto de implementação das políticas educacionais na segunda década do século XXI no Brasil, se faz necessário reafirmarmos as concepções decorrentes da luta histórica pela constituição da educação infantil como primeira etapa da educação básica, assim como, o direito à educação das crianças de zero a seis anos, de modo com que esses princípios possam ecoar na formação inicial e continuada de docentes. Nesse cenário, a organização coletiva de docentes, pesquisadores, familiares e movimentos sociais será de extrema necessidade para a garantia da manutenção dos princípios da democracia assegurados na CF/1988, balizadores da educação brasileira, com vistas à proteção da educação pública, laica e democrática como direito da classe trabalhadora.

Referências

ARELARO, L. R. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. *Revista zero-a-seis*, v. 19, n. 36, p. 206-222, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p206/35615>. Acesso em: 2 fev. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 dez. 2016a. Seção 1, p. 2. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 2 fev. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Emenda Constitucional n° 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 2006a, p. 5. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em: 4 mai. 2014.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei complementar n° 101, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 05 mai. 2000. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LCP/Lcp101.htm. Acesso em: 2 fev. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer n° 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. *Diário Oficial da União*, 9 dez. 2009b, seção 1, p. 14. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 2 fev. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução n° 1*, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 30 jul. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução n° 4, de 2 de outubro de 2009a. Institui Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 2009a, seção 1, p. 17. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 4 mai. 2014.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 nov. 2011, p. 12. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 10 mar. 2015.

BRASIL. Decreto n° 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção sobre os Direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30/03/2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 ago. 2009c, p. 3. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 10 mar. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do segundo ciclo de monitoramento metas do PNE*. Brasília Distrito, DF: INEP, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/RELAT%C3%93RIO+DO+SEGUNDO+CICLO+DE+MONITORAMENTO+DAS+METAS+DO+PNE+2018/9a039877-34a5-4e6a-bcfd-ce93936d7e60?version=1.17>. Acesso em: 10 mar. 2015.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990, p. 13.563, retificação 27 set. 1990, p. 18. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em 20 out. 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Seção 1, p. 27833. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 20 out. 2018.

BRASIL. Lei n.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. Edição extra, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 20 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 jun. 2007, Seção 1, p. 7. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em 20 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 dez. 1996b. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9424-24-dezembro-1996-365371-norma-actualizada-pl.pdf>. Acesso em 20 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2014-pdf/16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014>. Acesso em 20 out. 2018.

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 n.º 2*, de 4 de agosto de 2015. Orientações para a organização e oferta do atendimento educacional especializado na educação infantil. Brasília: MEC, Secadi, DPEE – SEB/DICEI, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18047-ntc-02-orientacoes-para-organizacao-oferta-do-ae-na-educacao-infantil&category_slug=agosto-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 out. 2015.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 05 out. 1988. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88 Livro EC91 2016.pdf>. Acesso em: 18 out. 2018.

CAIADO, K. R. M. Quando as pessoas com deficiência começam a falar: histórias de resistência e lutas. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (Orgs.). *Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, p. 87-128, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0536127.pdf>. Acesso em: 18 out. 2018.

CAMPOS, R.; CAMPOS, R F. A educação das crianças pequenas como estratégia para o “alívio” da

- pobreza. *Inter-Ação*, Goiania, v. 33 (2), p. 241-263, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/5265/4669>. Acesso em: 18 out. 2018.
- CARDOSO, B. A. A.; CUNHA, E. B. J. Preconceitos a serem demolidos superando a patologização das diferenças: os comprometimentos fisiológicos impedem a produção das culturas infantis? In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. *Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.
- CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? *Perspectiva*. Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11-21, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10539/10082>. Acesso em: 18 out. 2018.
- CORREA, B. C. Políticas de educação infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, n. 9, p. 20-29, jan./jun. 2011. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n9_3.pdf. Acesso em: 18 out. 2018.
- FRANÇA, M. G. *Financiamento da educação especial: complexas tramas, permanentes contradições e novos desafios*. 2016. 364 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16032015-152608/publico/MARILEIDE_GONCALVES_FRANCA_rev.pdf. Acesso em: 18 out. 2018.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. v. 3 Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2000.
- KASSAR, M. de C. M. Percursos da constituição de uma política de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, Edição Especial, p. 41-58, mai./ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/05.pdf>. Acesso em: 18 out. 2018.
- KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n2/a03v27n2.pdf>. Acesso em: 18 out. 2018.
- KISHIMOTO, T. M. Escolarização e brincadeiras na educação infantil. In: SOUSA, C. P. de (Org.). *História da educação: processos, práticas e saberes*. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.
- LIGUORI, G. *Roteiros para Gramsci*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.
- MANCIBO, D. Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 141, p. 875-892, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n141/1678-4626-es-es0101-73302017176927.pdf>. Acesso em: 18 out. 2018.
- MELO, A. A. S. de. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. In: NEVES, M. W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.
- MENDES, E. G. *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. Campinas: Autores Associados, 2010.
- MICHELS, M. H. Formação de professores para a educação especial no Brasil: apresentando sua própria história. In: MICHELS, M. H. (Org.). *A formação de professores de educação especial no Brasil: propostas em questão*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a educação especial? *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n.40, p. 219-232, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/viewFile/2668/2440>. Acesso em: 18 out. 2018.

PERONI, V. M. V. *Política educacional e papel do Estado no Brasil nos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.

SANTOS, F. A. Por uma concepção materialista de política educacional: contribuições de Antonio Gramsci. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 443-460, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewFile/6047/4057>. Acesso em: 18 out. 2018.

SOUZA, F. C. de S. *Educação infantil, educação especial e planos nacionais de educação no Brasil pós 1990*. 2018. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

SOUZA, F. C. de; RIBEIRO, R. da S.; PRIETO, R. G. Formação de professores da educação infantil: desafios para a inclusão escolar. In: MILITÃO, A. N.; SANTANA, M. S. R. (Org.). *Intersecções entre pesquisas/pesquisadores experientes e pesquisas/pesquisadores iniciantes no campo educacional*. São Carlos: Editora Pedro e João, 2016.

*Doutora em Educação. Docente do curso de Pedagogia do IFSP, *campus* Presidente Epitácio (SP). E-mail: fernanda.souza@ifsp.edu.br.

**Doutora em Educação. Docente no Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação (EDA) da FEUSP. E-mail: rosangel@usp.br.

Recebido em 10/08/2018

Aprovado em 15/10/2018