

Políticas Educacionais na Perspectiva Inclusiva e a Educação Infantil: aspectos históricos

DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2024.22.1.9093>

Rita de Cássia Pizoli¹

Resumo: Este artigo objetiva compreender a trajetória histórica da construção das políticas educacionais inclusivas e sua intersecção com a modalidade de ensino da Educação Infantil. As escolas para a infância, no Brasil, tiveram alterações em sua função, tendo o assistencialismo como marco inicial, passando pela custódia, até chegar à função educacional. Os marcos da legislação da educação da década de 1990 e a construção das Diretrizes Educacionais Nacionais para a Educação Infantil, recentemente, garantiram legalmente o direito de escolarização, desde a primeira infância, mas a construção de políticas efetivas é uma realidade a ser concretizada. Por meio de análise histórica, depreende-se que a Educação inclusiva tem como marco a década de 1990, por meio da política educacional impulsionada pelos documentos dos organismos internacionais como a Declaração de Salamanca de 1994, culminando com o documento Educação 2030, da UNESCO. A educação Inclusiva é fruto de avanços e retrocessos, tensionados pelas reformas do Estado e este percurso tem impacto na organização do ensino da Educação Infantil, uma modalidade que tem sua identidade constituída há poucas décadas. Nesse período, o reconhecimento da função educativa das escolas para a infância esteve ligado à necessidade de garantir o ensino na perspectiva inclusiva, pois se constitui na primeira etapa da Educação Básica, momento crucial para o desenvolvimento da criança com deficiência, tanto nos aspectos cognitivos quanto sociais de interação. Por meio da metodologia qualitativa, pesquisa bibliográfica e documental, este trabalho tem o intuito de contextualizar a trajetória histórica das políticas educacionais inclusivas, tendo como foco a Educação infantil. Dessa forma, busca compreender os desafios que envolvem a organização do ensino nesta modalidade, bem como as reais possibilidades para a educação inclusiva e o avanço das políticas que envolvem o atendimento das crianças, desde o início de sua escolarização.

Palavras-chaves: Educação inclusiva, Educação Infantil, Políticas educacionais.

Educational Policies from a Comprehensive Perspective and Early Childhood Education: historical aspects

Abstract: This paper has as aim at understanding the historical trajectory of the inclusive educational policies construction and their intersection with Early Childhood Education teaching modality. Children's schools in Brazil have had changes in their function, with assistance as the starting point, passing through custody, until reaching the educational function. The landmarks of 1990s education legislation and the construction of the National Educational Guidelines for Early Childhood Education recently legally guaranteed the right to schooling from early childhood, but the construction of effective policies is a reality to be achieved. Through historical analysis, it is noticed that comprehensive education has its landmark in the 1990s, by means of educational policy driven by documents from international organizations, such as Salamanca Declaration of

¹ Doutora e mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná. Professora Permanente do PROFEI/UNESPAR Campus de Paranavaí. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8835078921002360>. Email. rita.pizoli@unespar.edu.br

1994, culminating in the document Education 2030, by UNESCO. Comprehensive education results from advances and setbacks, stressed by State reforms and this path has an impact on the organization of Early Childhood Education teaching, a modality that has had its identity established just a few decades ago. Over this period, recognition of educational function of children's school was linked to the need to guarantee teaching from a comprehensive perspective, as it constitutes the first stage of Basic Education, a crucial moment for children with disabilities' development, both in cognitive and social interaction aspects. Through qualitative methodology, bibliographical and documentary research, this work aims at contextualizing historical trajectory of comprehensive educational policies, focusing on Early Childhood Education. Thereunto, it seeks to understand the challenges that involve organization of teaching in this modality, as well as the real possibilities for comprehensive education and advancement of policies which involve the care of children, since their schooling beginning.

Keywords: Comprehensive education, Early childhood education, Educational policies.

Introdução

Este trabalho busca refletir sobre o processo histórico de instituição da educação infantil como modalidade de ensino escolar e sua relação com a educação especial. Buscamos levantar alguns pontos a respeito da defesa da educação inclusiva, considerando a importância dos Centros de Educação Infantil (CEMEIs) e a mediação pedagógica oferecida às crianças neste período inicial da vida.

A Educação infantil tem sido apontada pelos estudos atuais como espaço propício para o início do atendimento aos alunos público alvo da educação especial, pois a inserção de crianças pequenas nos CEMEIS proporciona enriquecimento cultural e desenvolvimento das funções psíquicas superiores para todas as crianças (VIGOTSKI, 1997). Isso porque, para que haja desenvolvimento é preciso conviver e apropriar-se das riquezas culturais da sociedade.

Assim como a organização do trabalho pedagógico na educação infantil passou por transformações sobre seu papel e enfrenta desafios para se estabelecer como instituição de ensino que objetive o desenvolvimento global da criança, considerando a psicologia e a didática desenvolvente, a educação inclusiva também exige o enfrentamento de importantes questões para garantir o acesso e a permanência de todos os alunos, dentre os quais incluem-se os alunos PAEE.

Para alcançarmos o objetivo, o artigo se divide em duas partes: na primeira, abordamos o movimento que culminou com o reconhecimento formal da educação infantil como direito da criança e seu caráter educativo, tendo como horizonte a superação

das concepções assistencialistas, centradas apenas na guarda das crianças ou preparatórias para a alfabetização, com o objetivo de suprir as carências sociais e pobreza. De forma concomitante, apresentamos o movimento da educação especial, que perpassou paradigma de institucionalização, marcado pela segregação, passando pelo paradigma de serviços, embasado na integração, até se chegar ao paradigma de inclusão ou de suporte que, atualmente, tem norteado políticas públicas mundiais e nacionais, na área de educação. Por fim, busca-se compreender os desafios que envolvem a organização do ensino nesta modalidade, bem como as reais possibilidades para a educação inclusiva e o avanço das políticas que envolvem o atendimento das crianças, desde o início de sua escolarização.

O movimento dialético para a constituição da Educação Infantil inclusiva como garantia do direito à educação pública

A Educação infantil, passou por diversas modificações em sua estrutura até ser reconhecida como a primeira etapa da educação básica na Lei de Diretrizes e Bases (LDB 5.692/96). Essa demora no reconhecimento da importância do ensino das crianças pequenas também dificultou o acesso dos alunos Público Alvo da Educação Especial na escola específica para sua idade.

De acordo com Merisse (1997) as primeiras instituições para atendimento das crianças surgiram no final do século XIX e, seu objetivo de guarda e assistencialismo percorre seu percurso histórico e marca sua identidade. Sua história está ligada a ações da saúde e da assistência para atender crianças necessitadas e o elo com essas políticas públicas estão relacionadas as diferentes conjunturas que se sucedem no Brasil. O cunho assistencialista, segundo Kuhlmann Júnior (2000) promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado repassaria os recursos para as entidades responsáveis por esse serviço. Esse aspecto privatista permaneceu por muito tempo na sociedade até se entender que esse atendimento é um direito e deveria ser pedagógico e público. No Brasil, até meados do século XX duas instituições caminharam de forma paralela: a creche e os jardins de infância. Kuhlmann Júnior (2011) explica que era a condição social que sustentava a permanência dessas duas formas de educação infantil, sendo que as creches eram destinadas para as crianças pobres e os jardins de infância para as crianças ricas.

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade. (KUHLMANN JÚNIOR, 2011, p. 166-167).

A expansão das instituições de educação infantil, a partir da década de 1960, segundo Kramer (1984), se deu em meio à preocupação de controlar a marginalidade e a pobreza no país. A atuação das organizações não-governamentais movida pelas diretrizes de órgãos internacionais como a UNESCO fizeram crescer as iniciativas das comunidades e programas sociais.

O século XX ficou marcado em grande parte pela fase compensatória, que incluiu políticas públicas de criação de creches assistenciais pelo poder público, financiamento de programas por organismos internacionais, que visavam a expansão de um atendimento em massa em países considerados “em desenvolvimento” a baixo custo, o que, conseqüentemente, levou à contratação de muitos profissionais leigos ou voluntários, inclusive em escolas públicas de Ensino Fundamental, pois o objetivo do atendimento dessas crianças era tentar suprir ou compensar suas “carências” déficits sociais, físicos e culturais. (PEREIRA, 2023, p. 99).

A educação compensatória visava a antecipação de exercícios escolares da primeira série durante o período pré-escolar a fim de que se evitasse o fracasso escolar. Esse objetivo foi acompanhado de uma prática pedagógica mecânica, a partir de atividades de prontidão, que não consideravam a periodização do desenvolvimento infantil. Dessa forma, em termos pedagógicos, as tarefas eram desprovidas de sentido para as crianças, o que representou um retrocesso para a educação nesta modalidade.

Apenas a partir da promulgação da Constituição de 1988, em seu artigo 208, o inciso IV: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988), que as creches, anteriormente vinculadas à assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação. A Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 também definiu que a educação infantil não é uma mera forma de assistência social, mas que tem o dever de educar e cuidar, por isso sua responsabilidade foi passada para as secretarias de educação de cada município. Isso também foi importante para os profissionais da área terem mais reconhecimento e serem vistos como “professoras com direito a formação

tanto inicial quanto em serviço e a valorização em termos de seleção, contratação, estatuto, piso salarial, benefícios, entre outros.” (CERISARA, 2002, p. 329). Em 1998, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, documento de caráter mandatório, estabeleceu que os municípios tivessem um direcionamento pedagógico específico para este nível de ensino, bem como a necessidade de formação de professores.

No que tange ao atendimento às crianças com deficiências, este passou por quatro fases como aponta Miranda (2003), sendo a primeira com início na época pré-cristã, fase marcada pelo abandono e perseguição, chegando até meados do século XIX em que se pode considerar a fase da institucionalização, marcada pela segregação em instituições residenciais. Por conseguinte, em meados do século XX, encontra-se a fase de criação de salas e escolas especiais para o desenvolvimento de uma educação à parte, e no final deste mesmo século tem início o movimento de integração social, com intuito de integrar as pessoas com deficiência ao ambiente mais próximo possível dos indivíduos com condições consideradas típicas. Porém, a integração apenas possibilitou que a criança frequentasse o mesmo ambiente que as outras crianças, sem, contudo, possibilitar mudanças no ensino, cabendo a criança com deficiência se adaptar ao ambiente. A inclusão na educação infantil do público alvo da educação especial na primeira infância visa, a partir de 1990, o convívio das crianças no mesmo espaço, tendo suas necessidades específicas atendidas, sendo respeitadas suas diferenças, permitindo a acessibilidade, aprendizagem e permanência escolar com qualidade.

No Brasil, a inclusão na educação infantil tem sido alvo de atenção, considerando-se a educação inclusiva como um modelo educacional que vem sendo referendado por políticas públicas. Sendo ela a primeira etapa da educação básica, e abrangendo um período crítico no processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência, seja pelos processos intrínsecos que passam – indo desde a aquisição da linguagem verbal e seu uso social até o desenvolvimento da memória e de outras funções psicológicas superiores, seja pelo processo de convivência com outros sujeitos, externos à família. (BARROCO, 2015, p.1).

Para a autora supracitada, a inclusão educacional foi formalizada na década de 1990, e desde então tem ganhado espaço para que seja realizada com responsabilidade, sendo a primeira etapa de escolarização um período que merece muita atenção pois abrange um período decisivo no desenvolvimento infantil.

De acordo com Mendes (2010) a previsão de serviços de Educação Infantil para a população com necessidades educacionais especiais apareceu no artigo 58, do capítulo V da LDB/96, onde foi afirmado o princípio da inclusão, com a especificação de que o atendimento à população infantil seria de zero a seis anos em creches e pré-escolas.

Mesmo tendo as garantias formalizadas nos documentos e políticas educacionais sabemos o quanto o caminho de construção da educação infantil inclusiva é desafiador pois passa não apenas pela formação pedagógica dos professores, mas, sobretudo, das condições de trabalho que perpassam a profissionalização dos professores desta modalidade. Sem desconsiderar este aspecto fundamental de concretização das políticas educacionais, seguimos enfatizando alguns aspectos pedagógicos, que dizem respeito à organização do ensino na tentativa de enfrentar os desafios que envolvem a organização do ensino nesta modalidade, bem como as reais possibilidades para a educação inclusiva e o avanço das políticas que envolvem o atendimento das crianças, desde o início de sua escolarização.

Metodologia

Por meio da metodologia qualitativa, pesquisa bibliográfica e documental, este trabalho tem o intuito de contextualizar a trajetória histórica das políticas educacionais inclusivas, tendo como foco a Educação infantil. O aporte analítico envolve estudos da área de políticas educacionais e história da educação que consideram os aspectos amplos como a economia e política na construção da legislação educacional. Neste sentido, os autores elegidos seguem, em sua metodologia analítica, o materialismo histórico dialético, que fornece elementos e categorias econômicas para compreender os demais fenômenos sociais, como a educação escolar, objeto deste estudo. Para as sínteses voltadas à área de aprendizagem e ensino, nos ancoramos nos autores que pautam suas investigações na teoria histórico-cultural. Esta perspectiva teórico-metodológica dá subsídios para o ensino desenvolvente e inclusivo. Por outro lado, compreende-se que a fruição dos conteúdos socialmente produzidos pela humanidade só pode ser conquistada por uma determinada classe social, por isso os embates, disputas e desafios aos quais a escola está imersa na contemporaneidade.

Desafios pedagógicos na Educação Infantil para o atendimento das crianças público alvo da Educação Especial

Vemos, nas últimas décadas, tanto a consolidação da Educação infantil como primeira etapa da educação básica, quanto a educação inclusiva se firmar como direito. Porém, mesmo sendo consideradas como conquistas para a classe trabalhadora, podemos afirmar que, mesmo depois de duas décadas e meia depois da promulgação da LDB 5.692/96, o acesso a uma educação infantil de qualidade é ainda um objetivo a sair do papel.

À falta de estrutura física com materiais adequados para o ensino e a desvalorização da profissão das professoras deste nível de ensino, soma-se à cobrança por resultados e “pressões de toda a ordem para que os gestores das políticas públicas da educação alcancem índices quantitativos de produção na esfera educacional, e que esperem que professores e alunos apresentem resultados que validem os valores investidos”. (BARROCO, 2015, p.6). Ainda de acordo com Barroco (2015), essa corrente de fatores impacta de modo brutal as crianças diferenciadas pela deficiência, colaborando para que a educação se torne cada vez mais fraca para aqueles que são considerados fracos, semelhante à educação escolar criticada por Vigotski no início do século XX.

Como base na teoria vygotskiana, professores e demais profissionais da educação **precisam entender quais são os aspectos íntegros ou positivos da criança** (aspectos físicos, emocionais, sociais) e, por deles, organizar um trabalho de ensino de modo a que possam desenvolver compensações e superações. Entendia que o desenvolvimento da criança não era meramente evolutivo biológico, mas que se dava por meio de fases e crises, considerando que tinha intrínseca relação com a vida social, com a atividade com a qual estava envolvida. Leontiev (1978), na mesma direção, teoriza que o **desenvolvimento da criança tem total relação com o papel que ela ocupa no grupo primário (família) e secundário (escola, bairro, etc.), e com a atividade principal**. Quando criança, a atividade principal em geral é a brincadeira, e é essa atividade que lhe permite apropriar-se da cultura, dos valores e normas instituídos, das funções e tarefas que são usualmente desenvolvidas, etc. Por meio dela, do jogo, a criança resolve e cria conflitos, que precisa resolver e o faz de modo imaginativo, criativo, possível. Isso, teoricamente, não encontra na deficiência em si um fator limitante. Antes a limitação é de cunho antes social que físico-sensorial. (BARROCO, 2015, p.7, grifos da autora).

Assim como preconiza Vigotski, a educação infantil na perspectiva inclusiva deve ser forte para quem é considerado fraco. Assim, os CEMEIs deveriam oferecer oportunidades pedagógicas e espaços organizados visando a aprendizagem das crianças em suas diversas fases de desenvolvimento e necessidades especiais, pois a educação especial é transversal e perpassa todos os níveis e modalidades de ensino e, de acordo

com a legislação deve disponibilizar serviços e recursos próprios para esse atendimento especializado conforme preconizado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que também indica que o público alvo da educação inclusiva são pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (SECUNDIN e SANTOS, 2023).

Vigotski (1997 apud BORGES, 2016) afirma ainda que a educação deve ser iniciada o mais cedo possível, pois o grau de desenvolvimento é mais ascendente nas etapas iniciais da vida.

A criança nunca se desenvolve tão intensamente como nas fases mais iniciais da vida, mas, também, nunca envelhece tão rapidamente como em tais épocas. Com o processo de desenvolvimento, vão se diminuindo os ritmos de um e de outro processo. O que vale um mês, por exemplo, é determinado pela sua posição no ciclo vital (VIGOTSKI apud BORGES, 2016, p.27).

Por isso, a importância do trabalho pedagógico nos CEMEIs desde o início da vida do bebê, “[...] de atividades culturalmente ricas, que possibilitem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores mediante programas de estimulação essencial ou precoce” (PLETSCH; BRAUN, 2008 apud BORGES, 2016, p.27).

Como marco legal específico da educação especial na educação infantil, no ano 2000, o Ministério da Educação lançou o documento Referencial Curricular para a Educação Infantil – Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Especiais, um documento voltado exclusivamente às crianças com necessidades especiais na educação infantil, do qual destacamos alguns princípios:

- . Garantir o acesso à educação infantil em creches e pré-escolas, respeitando ao direito do especializado.(LDB 58 e 60). .
- . A educação especial articula-se com a educação infantil no seu objetivo de garantir oportunidades sócio-educacionais à criança, promovendo o seu desenvolvimento e aprendizagem, ampliando dessa forma, suas experiências, conhecimento e participação social. atendimento
- . Garantir a avaliação como conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, podendo modificar a sua prática conforme necessidades apresentadas pelas crianças.
- . Promover a capacitação de professores com ênfase: no processo de desenvolvimento e aprendizagem, segundo os princípios da inclusão; nas relações construtivas professor-aluno-família; na compreensão da existência de diferentes níveis, ritmos e formas de aprendizagem; e na

busca de novas situações, procedimentos de ensino e estratégias que promovam o avanço escolar. . (BRASIL, 2000, p. 12).

Neste documento há um destaque para a organização curricular flexível, aberta e adequada à diversidade de condições de desenvolvimento, com a aquisição de equipamentos, recursos específicos e materiais didático-pedagógicos para apoiar ao aluno e professor.

O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) do MEC (BRASIL, 2007) prevê que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil ofereça serviços de estimulação precoce:

Na educação infantil, os serviços de apoio pedagógico especializado poderão ser desenvolvidos por professor itinerante especializado em educação especial e infantil, que participará da observação e do acompanhamento do processo de desenvolvimento e aprendizagem nas atividades escolares, avaliará e ajudará a elaborar objetivos, a delinear os conteúdos, as estratégias e procedimentos relativos à dinâmica da sala de aula e de toda a rotina escolar. Inclui-se, nessa forma de apoio pedagógico especializado, o professor intérprete das linguagens e códigos necessários à aprendizagem, à comunicação e locomoção (BRASIL, 2006, p. 31).

Na Educação Infantil, para as crianças de zero a três anos, segundo Borges (2016) a estimulação precoce era feita em clínicas, hospitais ou escolas especiais, pois, estes locais poderiam oferecer mais serviços especializados. Porém, o movimento de inclusão na legislação e a evolução nas pesquisas sobre estimulação precoce trouxeram uma mudança de foco para o atendimento das crianças com necessidades especiais junto à família e à comunidade escolar, num ambiente que esteja preparado para acolhê-las junto com as outras crianças.

Este enfoque da educação inclusiva na Educação Infantil procura visualizar a criança público alvo da educação especial não de forma fragmentada, individualizada e desvinculada dos diferentes contextos em que vive, mas de maneira integral como um ser que depende das relações sociais para se humanizar. E isso é conseguido por meio da promoção da interação social e da participação na cultura, o que gera o desenvolvimento da linguagem e várias formas de significação do mundo, o que por sua vez eleva os níveis de pensamento e de desenvolvimento da criança (OLIVEIRA; PADILHA, 2013 apud BORGES, 2016, p.25).

Em seu trabalho de mestrado, intitulado “Estimulação precoce, trabalho pedagógico e a criança com deficiência na creche”, a autora Gabriela Borges, supracitada, pautada na teoria histórico-cultural defende que “o trabalho desenvolvido na Educação

Infantil deve primar pela qualidade fundamentando-se no cuidar, no educar e no brincar”. (BORGES,2016, p.58). Assim, as intervenções com as crianças público alvo da educação especial devem ser realizadas após um planejamento que considera a atividade principal que está propulsionando o desenvolvimento. A atividade principal, de acordo com Leontiev (2012) proporciona neoformações psíquicas e mudanças importantes para a organização dos processos psíquicos. É importante destacar, que para essa concepção de desenvolvimento,

a criança público alvo da educação especial está sujeita as mesmas leis de desenvolvimento de uma criança sem deficiência, no entanto o seu desenvolvimento acontecerá com algumas especificidades, muitas vezes de forma mais lenta. Portanto, o trabalho com atividades lúdicas acabam estimulando suas habilidades motoras, cognitivas e sensoriais daquelas crianças. Daí a necessidade de uma intervenção, de uma intensa estimulação que dê a oportunidade para as crianças público alvo da educação especial de vivenciar todas as experiências escolares, sociais e culturais que são vividas e sentidas pelas crianças sem deficiências. (BORGES,2016, p.68).

Pensar nesse enfoque para o trabalho pedagógico com as crianças pequenas levamos a vários questionamentos, entre eles, os inúmeros desafios que os CEMEIs enfrentam com relação à estrutura e desvalorização da profissão das professoras que atuam neste nível de ensino, constituídas em muitos municípios, por estagiárias em situação de formação na graduação. Pela exposição até aqui compreendemos que o trabalho pedagógico proposto às crianças público alvo da educação especial precisa ser planejado de forma sistemática e intencional, pois, a realização de atividades promotoras de desenvolvimento individual deve estar pautada em referenciais teóricos que deem conta de organizar os espaços, o tempo e as rotinas e o ensino. Para isso, as professoras precisam de tempo para planejar, traçar estratégias com a professora de apoio especializado, com a família e não apenas gastarem todas as suas forças dispensando cuidados que, muitas vezes, levam à exaustão e a repetição de práticas pedagógicas mecânicas e esvaziadas de sentido.

Marques e Giroto (2016, p.898), apontam que a atuação colaborativa se coaduna com o caráter de suporte mais recentemente atribuído à Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva. Desta forma é responsabilidade de todos os envolvidos no processo de ensino a forma como o AEE é adotado na escola e se, de fato, assume papel mediador na parceria entre o professor especialista e o professor do ensino regular.

De acordo com o documento que orienta para a organização e oferta do AEE na Educação Infantil (BRASIL, 2015), o professor do AEE deve investigar as necessidades e habilidades de cada criança, a partir de metodologia de estudo de caso. Em seguida, elaborar um plano de atendimento especializado, identificar os recursos de acessibilidade necessários, orientar os professores e as famílias quanto aos recursos de acessibilidade a serem utilizados e o tipo de atendimento destinado à criança. (MARQUES e GIROTTO, 2016, p.905)

Essas condições explícitas da lei que tornam fundamentais as parcerias entre os profissionais envolvidos no trabalho determinam, na maior parte das vezes, a intencionalidade no planejamento das ações que irão garantir ou não a aprendizagem e, conseqüentemente, a inclusão em seu sentido pleno.

Considerações finais

A revisão da literatura do campo da política de Educação Infantil e de Educação especial, no Brasil, ajuda-nos a pensar em um caminho para se construir uma educação escolar com responsabilidade, evitando as escolhas equivocadas que foram feitas nos processos históricos que antecederam ao que hoje se denomina Educação Infantil inclusiva.

A trajetória aqui exposta mostrou que as finalidades da institucionalização da Educação Infantil como direito das crianças foram perpassadas pelos interesses do Estado e do capital, em meio a contradições que visavam o ordenamento social, as correções da pobreza e marginalidade e o assistencialismo. Dessa forma, a identidade educativa dessa instituição passou pela negação do caráter compensatório e preparatório para a entrada no primeiro ano e, mesmo tendo avançado nos aspectos legais, persistem problemas de ordem estrutural com relação ao financiamento insuficiente, desvalorização profissional das professoras que recebem outras nomenclaturas que não garantem seus direitos de carreira, contratação de estagiárias não formadas com contratos temporários, o que acarreta deficiência na formação de professores e problemas na organização e planejamento do ensino.

Com relação às políticas da educação inclusiva, legalmente, também foram grandes os avanços, contudo, no plano real esses avanços não se materializaram automaticamente nas escolas. A infraestrutura das escolas, com falta de acessibilidade e materiais específicos e recursos humanos (professor de apoio), além do grande número de alunos na sala de aula, não permitem que as ações colaborativas caminhem de forma satisfatória para o atendimento de demandas educacionais dos alunos PAEE.

É preciso ter condições materiais para que sejam viabilizados espaços físicos e temporais necessários para o planejamento de ações coletivas. A concepção pedagógica desenvolvvente, pautada na teoria histórico-cultural e na didática desenvolvimental requer tempo para um olhar diferenciado sobre cada aluno, considerando suas potencialidades de desenvolvimento. Na educação infantil, desde o trabalho de estimulação precoce até as intervenções didáticas nas brincadeiras espontâneas ou direcionadas, individuais ou coletivas, ou seja, ações pedagógicas intencionalmente planejadas para ensinar é necessário ser guiado pelo objetivo de humanização e não de avaliação quantitativa para *rankings* de aprovação nacionais ou internacionais. Neste sentido, os desafios para a educação infantil na perspectiva inclusiva envolvem o enfrentamento das contradições presentes em todos os níveis da educação escolar, principalmente para os alunos do PAEE.

Referências

BRASIL. **Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.**

Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>.

Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. 2008. Acesso em: 24 de Março de 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Dúvidas mais frequentes sobre a Educação Infantil.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: Acesso em: 15 de Fevereiro de 2013.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 19mar. 2016.1988

_____. Câmara dos Deputados. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9394. Brasília: Edições Câmara, 2014.

BARROCO, S.M.S. **Inclusão na educação infantil ou do compromisso com a formação do humano nas crianças: considerações à luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica.** Maringá: UEM, 2015, texto não publicado.

BORGES, G. S. B. **Estimulação Precoce, trabalho pedagógico e a criança com deficiência na creche.** 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão-GO, 2016, p. 34-58. Disponível

em: >https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/549/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Gabriela.pdf< . Acesso em 03 de set de 2023.

- CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil no contexto das reformas **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-345.
- KUHLMANN JR. A Histórias da educação infantil brasileira. In: **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 N° 14. p.01-08.
- KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 2. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012. p. 59-84.
- MARQUES, Jaqueline Belga.; GIROTO, Claudia Regina Mosca. Educação inclusiva: um estudo de caso sobre o trabalho docente na educação infantil. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, v.1 1, n. esp. 2, p.895-910, 2016. Disponível em: . E-ISSN: 1982-5587.
- MENDES, E. G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010.
- MERISSE, Antonio. As origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In: MERISSE, A. (et. al.) **Lugares da infância**: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte & Ciência, 1997. p. 25-51.
- PEREIRA, Ana Cristina Furtado. **Trabalho docente e seu valor na Educação Infantil**: Uma abordagem histórico-econômica no âmbito do capital. (125 f.). Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. 2023.
- SECUNDINO, F. K. M.; SANTOS, J. O. L. dos. Educação especial no Brasil: um recorte histórico-bibliográfico. **SciELO Preprints**, 2023. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5582>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: fundamentos de defectología. Tomo V. Trad. Julio Guillermo Blanck. Madrid: Visor Dist. S. A., 1997.

Submissão: 27/03/2024. Aprovação: 18/04/2024. Publicação: 18/04/2024