

14

Educação Infantil Inclusiva na perspectiva da Educação Especial: O que a história nos conta?

Míriam Matos Amaral
Universidade Federal do Pará
miriam.mamaral@escola.seduc.pa.gov.br |
[ORCID](#)

Recebido em: 21/04/2023
Aprovado em: 29/08/2024

 DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/198431782012024e0064>
eLocation-id: e0064

 Esta revista está licenciada com uma *Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional*.

Os artigos publicados na Revista Educação, Artes e Inclusão passam pelo *Plagiarism Detection Software | iThenticate*

Educação Infantil Inclusiva na perspectiva da Educação Especial: O que a história nos conta?

O presente artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental numa abordagem qualitativa sobre os principais marcos normativos que vêm definindo as políticas de educação especial para as crianças de 0 a 5 anos na educação infantil brasileira. Objetivamos analisar a Educação Especial no Brasil para as crianças da educação infantil e o que as políticas públicas apontam para efetivar uma educação infantil inclusiva, anticapacitista e democrática para todos os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Para alcançar estes objetivos, nossa metodologia se efetivou por meio da pesquisa qualitativa materializada na revisão teórica (literatura da Educação Especial e da Educação Infantil) e seleção de documentos (fontes primárias) da legislação brasileira sobre a historicidade da Educação Especial e Educação Infantil. O tratamento dos dados se baseou na análise de conteúdo (Bardin, 2016) Os resultados deste estudo mostram que o público da educação especial na faixa etária da educação infantil necessita de maior visibilidade pelas políticas públicas educacionais brasileiras, sobretudo em ações pedagógicas e curriculares que orientem para um sistema educacional inclusivo nas esferas pública e privada, dando mais destaques às necessidades e saberes que estes sujeitos trazem para o espaço da escola infantil, de modo que a criança, em sua singularidade, seja o centro do planejamento pedagógico. Assim, concluímos que a educação infantil inclusiva é um direito inegociável e irreduzível, uma vez que as crianças nessa fase da vida são sujeitos em intenso processo de formação e desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Infantil; Educação Infantil inclusiva.

Inclusive Early Childhood Education from the perspective of Special Education: What does history tell us?

This article is a bibliographical and documentary research with a qualitative approach on the main normative frameworks that have been defining special education policies for children aged 0 to 5 in Brazilian early childhood education. We aim to analyze Special Education in Brazil for children in early childhood education and what public policies point towards achieving inclusive, anti-disability and democratic early childhood education for all babies, very young children and young children with disabilities, autism spectrum disorders and high abilities/giftedness. To achieve these objectives, our methodology was implemented through qualitative research materialized in the theoretical review (Special Education and Early Childhood Education literature) and selection of documents (primary sources) from Brazilian legislation on the historicity of Special Education and Early Childhood Education. Data processing was based on content analysis. The results of this study show that the public of special education in the early childhood education age group needs greater visibility for Brazilian public educational policies, especially in pedagogical and curricular actions that guide towards an inclusive educational system in the public and private spheres, giving more emphasis to needs and knowledge that these subjects bring to the children's school space, so that the child, in their uniqueness, is the center of pedagogical planning. Thus, we conclude that inclusive early childhood education is a non-negotiable and irreducible right, since children at this stage of life are subjects in an intense process of human formation and development.

Keywords: Special Education; Childhood education; Inclusive Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

O direito à educação infantil de qualidade socialmente referenciada a todas as crianças de 0 a 5 anos é um direito legítimo e fundamental para a formação da humanidade desses sujeitos em pleno processo de desenvolvimento. E em se tratando do acesso a esse direito às crianças com deficiência, público-foco da educação especial, garantir esse direito, requer de todos nós, um debate qualificado sobre o processo de inclusão escolar nos sistemas educacionais de nosso País. A educação especial no Brasil é considerada desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) como uma modalidade transversal a todos os níveis e etapas da Educação Básica, de caráter complementar ou suplementar não sendo substitutiva da escolarização. O público desta modalidade volta-se para as pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2015).

De acordo com os novos indicadores de padrão estatístico internacional, o Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia (IBGE, 2019) considerou “pessoa com deficiência”, indivíduos que responderam somente ter grande ou total dificuldade nas habilidades para enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus, além daqueles que se declararam ter deficiência mental ou intelectual (excluída as pessoas que apresentam perturbações, doenças ou transtornos mentais como neurose, esquizofrenia e psicose). Destes critérios, preponderantemente biomédicos e/ou biopsicossociais, o IBGE justifica tal percentual populacional em 6,7%, totalizando em números absolutos, a soma de 12,748 milhões de brasileiros que têm grande ou total dificuldade com as habilidades de ver, ouvir, se movimentar ou com desenvolvimento cognitivo comprometido.

A população de 0 a 5 anos, segundo dados do IBGE e analisados pela Fundação ABRINQ (2022) dão conta da estimativa, em 2021, de 18.599.483 milhões de crianças no Brasil, sendo que 12.354.953 milhões são bebês e crianças bem pequenas de 0 a 3 anos de idade, e 6.244.530 milhões são crianças pequenas de 4 a 5 anos de idade. Na educação infantil, os dados do IBGE e Censo Escolar (BRASIL, 2021) apontam para um total de 277.368 matrículas nesta etapa de educação (74.166 em creches e 203.202 em pré-escolas). Pelos dados quantitativos da população infantil, vemos a urgência em debater políticas públicas educacionais que visibilizem, de fato, a criança da Primeira Infância, como sujeito constitucional de direitos.

O presente artigo objetiva analisar a Educação Especial no Brasil para as crianças da educação infantil e o que as políticas públicas apontam para efetivar uma educação infantil inclusiva, anticapacitista e democrática para todos os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

Nossa metodologia parte de uma abordagem qualitativa, onde o objeto de estudo é analisado com toda riqueza de dados, focando no modo como “as definições se formam” e, a interpretação vital dos significados temáticos, refletidos nos processos da pesquisa e analisados de forma indutiva (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Para a fundamentação teórica que busque evidenciar a análise entre a historicidade apresentada sobre a educação especial e educação infantil, nos embasamos na pesquisa e análise bibliográfica materializada nos estudos de Beyer (2005); Camargo (2017); Cerisara (2002); Freire (2002); Kramer (1995); Kuhlmann Jr (2007); Oliveira (2007) e Siaulys (2005), fato que se justifica tal escolha metodológica por ser a pesquisa bibliográfica imprescindível para realização de estudos históricos (OLIVEIRA, 2012). No que tange pesquisa documental, levantou-se, dentre os principais marcos na legislação brasileira, para objeto de análise, os seguintes dados documentais primários:

1. **Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE - SEB/DICEI de 04 de agosto de 2015**, que traz orientações para a Organização e Oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil.
2. **Documento do MEC: Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, de 2010.
3. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5/2009.
4. **Documento do MEC: Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão: Introdução**, de 2004.

Para análise dos dados obtidos na pesquisa bibliográfica e documental, realizou-se a análise de conteúdo de Bardin (2016) como um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de produção de dados consubstanciadas na etapa bibliográfica e documental. A análise de conteúdo visa, portanto, numa compreensão e interpretação crítica, do sentido da mensagem, do conteúdo latente e não aparente das

comunicações do escrito e documentado. Importa-nos, neste sentido, inferir a partir dos dados coletados, sobre Educação Especial no Brasil para as crianças da educação infantil e o que as políticas públicas apontam para efetivar uma educação infantil inclusiva de qualidade.

O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A história da educação Especial no Brasil é caracterizada pelo desenho contextual de paradigmas de como as pessoas com deficiência (PcD) eram vistas e atendidas ao longo da história da humanidade. Assim, este olhar paradigmático remonta o século XV (anos de 1400) com o paradigma da exclusão quando estas pessoas eram totalmente excluídas do convívio social, sujeitas muitas vezes, a ritual de morte quando nascidas “com defeitos físicos”. As crianças com deficiência eram denominadas “crianças monstros”, abandonadas em rodas de expostos, viviam em abrigo nas igrejas, e muitas vezes, esquecidas nos leitos de hospitais da corte imperial (BEYER, 2005, p.14).

Do século XVI ao Século XIX (1500 - 1800), predominava o pensamento clínico-médico, onde a deficiência era vista como doença (BEYER, 2006), viviam ainda isoladas em asilos e conventos e também em hospitais psiquiátricos, onde as PcD ficavam como prisioneiras sem tratamentos ou programas educacionais. Em 1854, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos – hoje Instituto Benjamim Constant (IBC) e, em 1857 com a criação do Imperial Instituto dos Surdos Mudos – hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), a sociedade foi dando outra visão de atendimento às PcD, tanto no que tange a questão de saúde como no aspecto educacional. No século XX (1900) foi se desenhando a visão de cidadãos com direitos e deveres, mas ainda sob a ótica assistencial, de caridade e de caráter reabilitatório. Em 1926 é fundado o primeiro Instituto Pestalozzi (em Canoas, RS) de atendimento aos “excepcionais” e sob a Influência de Helena Antipoff. Em 1948 foi aprovada a Declaração universal dos direitos humanos com o lema “Todo ser humano tem direito à educação”.

De 1950 a 1960, houve uma mudança na lógica conceitual e de atendimento as PcD com o chamado paradigma da institucionalização (BEYER, 2005), cujas características são: pensamento sistêmico de deficiência, críticas à segregação e defesa por uma normalização de atendimento as PcD. Neste contexto já se pensava indícios do paradigma da integração.

No Brasil, pela primeira vez que uma Lei de Diretrizes e Bases (4.024/1961) trata de Educação especial no Brasil: “a pessoa excepcional”. Assim, a Educação Especial é pensada como política pública no Brasil. A partir dos anos 1970 percebeu-se o desenvolvimento do paradigma da normalização (BEYER, 2006), cujas características são: pensamento sociológico: normalização social, influências americanas – Guerra do Vietnã, uma proposta de educação inclusiva, que modificava currículos das escolas, institucionalização da Educação Especial no Brasil, com a preocupação do Sistema Educacional público em garantir o acesso à escola aos “portadores de deficiência” retratado na então LDB de nº 5.692/1971. Em 1972 tivemos a criação do Centro de Educação Especial pela Lei 4.398/1972, setor responsável por políticas públicas no organograma do governo federal. Em 1978, vivíamos o movimento do Paradigma de Serviços – Integração. Neste ano, uma Emenda Constitucional brasileira trata da educação especial e gratuita como direito do “deficiente”. Em 1973 foi criada a CENESP/MEC¹, que depois foi a então SEESP², SECADI³, depois SEMESP e hoje voltou a denominar-se SECADI.

Em 1988, considerado o marco histórico e conceitual da educação especial, é promulgada a Constituição Federal (CF), onde determinará que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205) e que será ofertado “Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 208). Ou seja, a CF tirou da assistência social e tornou a pessoa com deficiência, titular de todos os direitos sociais, assumindo assim, o princípio da igualdade como pilar de uma sociedade democrática e justa. A partir de 1989 dá-se início ao chamado Paradigma de suportes ou da Inclusão, que segundo Beyer (2005) é quando o paradigma da inclusão mobiliza princípios do pensamento crítico-materialista, reverberando conceitos como a exclusão social e a desigualdade econômica para dialogar o processo de inclusão de pessoas com deficiências. Nesse ínterim, é aprovada a Lei Federal nº 7.853/1989 que tratou da Política Nacional da Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, com oferta obrigatória e gratuita da educação especial em escolas públicas regulares, onde prevê crime de reclusão a diretores que negarem matrículas às PcD.

¹ Centro Nacional de Educação Especial do Ministério da Educação.

² Secretaria de Educação Especial

³ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

Nos anos 1990, pela ONU, teremos a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, onde prevê o direito às necessidades educacionais básicas para todos (mulheres, camponês, refugiados, negros, índios, presos e pessoas com deficiências) e, no Brasil, teremos a promulgação do ECA, Lei nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente. Em toda a década de 1990 houve avanços na garantia de direitos às PcD, sobretudo para se reivindicar um novo pensamento pedagógico onde promoveu a ênfase no modelo social da deficiência, sobretudo com a Declaração de Salamanca de 1994, em que se proclamou as “escolas regulares Inclusivas” (Movimento de adesão à filosofia da inclusão), mas ainda se falava na medicalização da deficiência e a ênfase no “especial” em políticas nacionais da modalidade de Educação Especial.

Em 1996, promulgada a LDB 9.394, no capítulo V, a Educação Especial é reconhecida, dentro de uma visão sistêmica, como modalidade transversal de educação escolar e que deve ser oferecida preferencialmente no ensino comum para o público da Educação Especial (art. 58). Nesta perspectiva legal, há ainda, o reforço do modelo médico da deficiência, pois permite existir um sistema paralelo destinado, exclusivamente, aos estudantes com deficiência em instituições como as APAES, PESTALOZZI e outras instituições especiais.

Em 2002, novas garantias de inclusão foram produzidas, quais sejam: a Lei de Libras, nº 10.436/2002 – Língua oficial da comunidade surda⁴. A Portaria nº 2.678/02 que tratou de Diretrizes e Normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino e, em 2005, foi implantado em todos os estados brasileiros os NAAH/S – Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/superdotação. Já em 2006, tivemos a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU que promoveu a mudança da terminologia no tratamento a estas pessoas, adotando a expressão: Pessoa com Deficiência e não mais: deficientes, pessoas com necessidades especiais ou portador de deficiência. Expressões como estas foram consideradas capacitistas e discriminatórias.

No Brasil, tivemos a I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (maio/2006) e que, anos depois, seus debates se desdobraram na aprovação brasileira da Convenção, tornando-a *status* de emenda constitucional por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto Federal nº 6.949/2009 que dá vigência em políticas internas no País.

⁴ Regulamentada pelo Decreto 5.626/2005.

Em 2007, foi lançado o PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, programa que trouxe recursos para formação docente, implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, políticas estas de incentivo ao processo de inclusão escolar. Neste mesmo ano, o governo federal dá início na implementação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), onde contempla a Educação Especial com a dupla matrícula para estudantes com deficiência - EcD (Lei nº 11.494/2007 regulamentada pelo Decreto nº 6.253/2007)⁵.

Em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEEI, que favoreceu o movimento da educação inclusiva para EcD. A partir de então, o governo federal foi prescrevendo políticas que pavimentaram o trabalho pedagógico nas redes de ensino, como a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação básica, modalidade Educação Especial, definindo em seu artigo 5º que este atendimento deve ser realizado, prioritariamente, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria escola, em outra escola da rede de ensino, no contraturno da escolarização e não substitutiva das classes comuns. Ademais, o AEE pode, também, ser realizado em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação (BRASIL, 2010).

Em 2011, com o Decreto 7.611/2011 que dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências, que, em tese, causou controvérsias na interpretação de seus artigos por “supostamente” recuar em políticas que já vinham se solidificando na garantia do direito de estudantes com deficiência. No entanto, o Decreto 7.611/2011 trouxe avanços ao ratificar alterações na Lei do Fundeb, estabelecendo e ratificando a dupla matrícula para EcD.

Com o Plano Nacional da Educação, em 2014, Lei nº 13.005/2014, a Meta 4 que trata da Educação Especial, os sistemas educacionais tiveram que promover políticas e diretrizes que garantissem o cumprimento de estratégias para a próxima década (2014-2024). Composto de 12 artigos e um anexo com 20 metas para a educação, seu foco é a valorização

⁵ Que em 2020 com o novo FUNDEB permanente (Lei 14.113, se fortalece tal política, inclusive, para a Educação Infantil)

do magistério e a qualidade da educação.

Em 2015, tivemos a aprovação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, o chamado Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015. Esta política incentivou, notadamente, a promoção, em todos os estados, de sistemas educacionais inclusivos, de uma educação ao longo da vida e em prol do desenvolvimento potencial de cada PcD.

Em 2021, foi aprovada a Lei nº 14.191/2021, aprovando a alteração na LDB/1996 ao instituir a modalidade de Educação Bilíngue para surdos. Assim como a aprovação da Lei nº 14.254/2021, que dispõe sobre o acompanhamento integral para estudantes com Dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Tais políticas buscam enfatizar, respectivamente, maior visibilidade às necessidades específicas da comunicação surda em ambientes escolares e, um atendimento pedagógico inerente às peculiaridades das pessoas com TDAH e outros transtornos.

Já em 2023, com mudanças políticas no Brasil, a posse de um novo governo, e por força dos movimentos sociais e científicos, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva aprova o Decreto nº 11.370/2023 que revoga o Decreto nº 10.502/2020 que instituiu a política segregacionista de Educação Especial do governo anterior. Tal revogação se justificava por inúmeras razões que promoviam a volta de turmas e escolas especiais, além de ferir o princípio constitucional da vedação do retrocesso social.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS FIOS HISTÓRICOS QUE A TORNARAM DIREITO CONSTITUCIONAL DA CRIANÇA BRASILEIRA

A história da educação infantil brasileira perpassa por um contexto conceitual, político e epistemológico conduzido pelo modelo de sociedade que surgiram ao longo da história da humanidade, sobretudo delimitando a função da criança, das infâncias e a construção de políticas públicas que dão identidade hoje a esta etapa da educação básica brasileira. Para entender esse processo histórico, situamos alguns apanhados na literatura com foco na identificação dessa criança que sofreu fases de total exclusão social a atual percepção de seu papel como sujeito de direitos.

Segundo De Mause apud KUHLMANN (2007) na história social, houve 6 modos de relação com a infância assim identificadas: Do Infanticídio, fase da antiguidade ao século IV d.c; Do abandono – fase do século IV ao XIII; Da Ambivalência – fase do século XIV ao XVII; Da Intrusão ou Intromissão – fase do século XVIII; Da Socialização – fase do século XIX com os estudos da Psicologia de Piaget e Montessori e, a fase do Apoio, Colaboração ou Amparo - iniciado em meados do século XX. Todas essas fases revelam conceitos de criança em sociedades que defendiam um projeto social, econômico e cultural e que, em todos esses modelos de sociedade prevaleciam relações de dominação etária para as infâncias, omitindo assim qualquer insinuação de políticas públicas humanizadas ou socialmente referenciadas às populações infantis. Em outros estudos (FRANCO FRABBONNI, 1998), a história da infância tem a sua temporalidade dividida, objetivamente, em 3 partes: Infância Negada - século XV; Infância Industrializada - séculos XVI - XVIII e Infância de Direitos – atualmente.

No Brasil, esta etapa teve seu histórico marcado pelo princípio da proteção à Infância (MONCORVO FILHO apud KRAMER, 1995) e tal processo histórico se deu a partir do descobrimento até 1874 – com iniciativas sanitárias, onde, em 1738 surgiu a Casa da Roda depois Casa dos Expostos, criada por Romão de Mattos Duarte no Hospital Santa Casa do RJ (hoje, Educandário – creche popular Romão de Mattos Duarte). Neste período pouco se fazia pela infância brasileira.

De 1874 até 1889 – as iniciativas pela infância brasileira se basearam em iniciativas médico-sanitárias imbuídas de uma concepção abstrata de infância. Sônia Kramer situava a história do Pré-escolar em duas etapas: Fase pré-1930 com a medicalização da assistência à criança até 6 anos com a psicologização do trabalho educativo e a Fase 1930-1980 com as modificações políticas, econômicas e sociais ocorridas no Brasil (adoção de um modelo econômico de monocultura latifundiária para um modelo de importações, insurgindo assim, uma nova burguesia urbano-industrial – do coronelismo a política de Estados) que refletiram na reconfiguração dos aparelhos do Estado e das instituições voltadas à questão de educação, saúde e rede assistenciais. Já nos anos de 1889 até 1922 houveram progressos no debate sobre higiene infantil, assistência médica e escolar (a chamada educação moral). Nesse processo de desenvolvimento urbano-industrial, começa a solicitar cuidados com a educação, a exemplo do que aconteceu com a demanda parlamentar por meio do “entusiasmo pela educação” e, a *posteriori* do “otimismo pedagógico”, cuja orientação consi-

derava a educação como vetor para o crescimento econômico. (LIMA; SILVA, 2013, p. 612).

Importante destacar também, a criação em 1919, do Departamento da Criança no Brasil. Uma iniciativa que fundou o Instituto de Menores. Iniciativa governamental decorrente de uma preocupação com a saúde pública que acabou por suscitar a ideia de assistência científica à infância (OLIVEIRA, 2007). Em 1922, é organizado, no Rio de Janeiro, o 1º Congresso Pan-Americano de Proteção à Infância/3º Congresso Americano da Criança que reuniu representantes de instituições públicas e privadas, com o tema “Infância e Mortalidade” onde se apontava a “falta de higiene” como o principal agente causador da mortalidade infantil. Por conta do começo da industrialização, as solicitações por normativas acerca do cuidado com e na infância era apontada como investimento imprescindível às fábricas, haja vista a necessidade de força de trabalho qualificada para o novo mercado. Neste Congresso que reuniu 2.600 pessoas, 21 estados e 17 países⁶, é divulgado o “Histórico da Proteção à Infância no Brasil (1500-1922)” escrito pelo médico e filantropo Arthur Moncorvo Filho, e definido o dia 12 de outubro como o ‘Dia da Criança’ no Brasil e em todos os países participantes das nações americanas.

Em 1930 foi criado o MEC – Ministério da Educação e Saúde Pública, sob o comando do ministro Francisco Campos. E com o Manifesto dos Pioneiros de 1932, as creches, escolas maternas e jardins de infância, são recortadas como objeto de discussão e reivindicação de políticas específicas, o que se desdobrou desde então, por meio do Decreto 21417/1932 a regulamentação e obrigatoriedade de creches nos estabelecimentos industriais e comerciais, de modo que mães trabalhadoras pudessem amamentar regularmente seus filhos. Já na década de 1940 houve algumas iniciativas que favoreceram a implementação de políticas para as infâncias brasileiras como a criação, em 1940, do Departamento Nacional da Criança (DNC), do MEC. Esta iniciativa objetivou centralizar todos os serviços às crianças pequenas. Em 1943, com a Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT é efetivada a obrigatoriedade de creches nas empresas sem fins educacionais e de escolas maternas e jardins de infância, com fins educacionais.

Até 1950 com a extinção da Roda dos Expostos no Brasil, após 124 anos de sua existência entre os anos 1726-1950 (MARCÍLIO, 2001), o higienismo, a filantropia e a

⁶ Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, EUA, Guatemala, México, Nicarágua, Paraguai, Peru, Panamá, San Salvador, Uruguai e Venezuela.

puericultura dominaram, na época, a perspectiva de educação das crianças pequenas (OLIVEIRA, 2007). O discurso psicanalítico e higienista com ênfase na relação mãe-filho trazia a ideia de que a creche poderia prejudicar o desenvolvimento da criança. A creche passa a ser vista como um mal necessário, ou seja, quem não pode ficar com a criança em casa vai para a creche, trazendo assim, um sentido de culpa nas mães. Durante esta década de 1990, destaca-se o surgimento de organizações sociais e de assistencialismo, como: SESC⁷, SESI⁸, LBA⁹, e de organismos internacionais no Brasil como a UNICEF¹⁰ e a OMEP¹¹.

Um destaque importante foi em 1953, quando separam o setor da saúde do organograma do MEC. Com esta repartição, o DNC passou a integrar o Ministério da Saúde. Depois mudou de nome: Coordenação de Proteção Materno-infantil, em 1970. Até esse momento, as leis constitucionais tratavam a criança “como objeto de tutela” (CERISARA, 2002, p. 328) e os órgãos públicos conceituando a criança sob um olhar fisiológico de cuidado integral.

Após a 2ª guerra Mundial de 1939-1945, uma nova preocupação com a situação social da infância e a ideia da criança como portadora de direitos foi o destaque expresso na Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959 – promulgado pela ONU, em decorrência da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. Em 1960, as políticas públicas pensadas para as infâncias partem de uma concepção de educação compensatória ou como afirma Kuhlmann (2007) de uma pedagogia da submissão, ou seja, as políticas educacionais, nesta década, eram voltadas para sanar as questões condizentes ao fracasso escolar no primeiro grau. Sugeria-se que este fracasso, fosse oriundo da deficiência cultural e da inexperiência por parte das crianças de não tirarem proveito da escola, ou seja, a educação da criança precisava melhor escolarizar esse ser pequeno.

A LDBEN 4.024/1961, inspirada no processo de crescimento industrial brasileiro contemplou nos artigos 23 e 24 o atendimento de crianças de 0 a 6 anos em escolas maternas ou jardins de infância. Não se pode falar de universalização da Educação Infantil, pois mesmo, a escola regular iniciada aos 7 anos ainda caminhava a passos lentos. Ainda na

⁷ Serviço Social do Comércio.

⁸ Serviço Social da Indústria.

⁹ Legião Brasileira de Assistência.

¹⁰ Fundo das Nações Unidas pela Infância.

¹¹ Organização Mundial de Educação Pré-Escolar

década de 1960, é de chamar a atenção à intervenção da UNICEF como organismo multilateral, que convocou a “Conferência Latino-Americana sobre a Infância e Juventude no Desenvolvimento Nacional”, da qual surgiu a ideia de democratizar a oferta de educação infantil de custo otimizado e mais reduzido, para acolher a alta demanda das comunidades populações. Seriam creches e pré-escolas ligadas a instituições filantrópicas.

Kuhlmann (2007, p. 489) destaca que para realizar o empreendimento, a utilização das escolas primárias e das municipalidades seria onerosa. Daí se propõe a convocação das igrejas, “como entidades de maior difusão nacional para veículo desse magno empreendimento”. A partir de 1970, surgem os movimentos sociais de luta por creches, trazendo propostas mais positivas para as crianças e a sociedade. Já se vislumbrava a educação infantil como objeto de políticas governamentais mais abrangentes. Assim, o aumento da demanda por pré-escola incentivou o processo de municipalizar a educação pré-escolar pública, provocando a diminuição de vagas nas redes estaduais de ensino e sua instantânea ampliação nas redes municipais, política intensificada com a aprovação da Emenda Calmon à Constituição Nacional de 1982, que vincula um mínimo de 25% das receitas municipais a gastos com o ensino em geral (OLIVEIRA, 2007).

Em 1974, o MEC cria o Serviço de Educação Pré-Escolar e, em 1975 surge a Coordenação de Educação Pré-Escolar – CODEPRE, que posteriormente, denominou-se COEPRE, hoje conhecida como COEDI – Coordenação Geral da Educação Infantil, da Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI) da SEB/MEC. Em 1977 foi fundado pela LBA, o *Projeto Casulo*, programa nacional de educação pré-escolar, de massa, para liberar a mãe ao trabalho, tendo em vista o aumento da renda familiar naquele contexto social. Isto seria a solução para os problemas sociais da pobreza, pois viam que a educação infantil resolveria as altas taxas de reprovação no ensino de 1º grau. O projeto teve significativa expansão na década de 1980, sendo operacionalizado por meio de convênios com instituições privadas ou com prefeituras que mantinham crianças de baixa renda em creches e pré-escolas. Essa ampliação foi realizada com a utilização de espaços ociosos disponíveis na comunidade e, frequentemente, com pessoal sem formação específica, atuando com condições de trabalho precárias. Nesse contexto que observamos o surgimento das OSC

⁷ Serviço Social do Comércio.

⁸ Serviço Social da Indústria.

⁹ Legião Brasileira de Assistência.

¹⁰ Fundo das Nações Unidas pela Infância.

¹¹ Organização Mundial de Educação Pré-Escolar



(Organização da Sociedade Civil) e OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) tomando conta das políticas públicas de oferta e demanda da educação infantil no Brasil.

Já em 1980, discute-se nas instâncias governamentais, a título de muita pressão dos movimentos sociais, o reconhecimento da criança como um sujeito de direitos. Nos primeiros anos de 1980, outras iniciativas de atendimento educacional à criança são criadas: Pastorais de menores, as Associações de moradores, e outras entidades comprometidas com o trabalho das crianças de 0 a 6 anos, principalmente com as crianças carentes, pobres (concepção de atendimento à criança fundamentada em teorias de carência cultural e na educação infantil compensatória). A própria expressão EDUCAÇÃO INFANTIL foi adotada recentemente em nosso país, consagrada nas disposições expressas na Constituição de 1988 (KUHLMANN, 2007).

Nesse contexto, com a promulgação da 5ª Constituição Federal (BRASIL, 2017, p. 13-23), define-se a creche como um direito da criança e um dever do Estado, postulando assim alguns destaques jurídicos que garantiram à criança de 0 a 5 anos, sua titularidade de direitos:

o **Art. 7º inciso XXV**- direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social, que seus filhos e dependentes desde o nascimento até os 6 anos ter acesso a creches e pré-escolas; **Art. 30 inciso V** - compete aos municípios: manter com a cooperação técnica e financeira da União e Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental; **Art. 208 inciso IV** – o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV: atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade; **Art. 212** – financiar 25% da receita em manutenção e desenvolvimento do ensino (Educação Infantil); **Art. 227** - é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão.

Desde então, em 1990, com a aprovação no Brasil da Convenção dos Direitos da Criança que ratificou a Convenção Mundial sobre os Direitos da Criança de 1989, reiterando a

defesa da criança como titular de direitos, muitas políticas públicas convergiram para essa garantia como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seus artigos 53, 54, 55 e 58 (Lei nº 8.069/1990) e que definiu a criança como uma pessoa até os 12 anos de idade incompletos e o adolescente como aquela pessoa entre 12 e os 18 anos incompletos. O ECA tornou-se então a Carta de direitos titulares da criança da Primeira e Segunda Infância no Brasil.

Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases, a Educação Infantil demarca uma conquista histórica, pois tira as crianças pequenas pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social (OLIVEIRA, 2007). Nesse sentido, a LDB destaca em seus artigos que: o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de Educação Infantil gratuita às crianças de até 5 anos de idade (Art. 4º, Inc. II); que os currículos da Educação Infantil devem estar permeados numa BNCC¹² (Art. 26); e nos artigos 29/30/31 enfatizam a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos, garantindo carga horária mínima anual de 800h e 200 dias de trabalho educacional.

Entramos os anos 2000 do século XXI na chamada Era Tecnológica com os chamados “*Nativos Digitais*” na educação infantil (PEREIRA; ALMEIDA, 2014). A discussão sobre a construção de uma escola da infância ganha força, quando pesquisadores entendem que a educação deve servir para a formação da cidadania e para o convívio com diferenças (OLIVEIRA, 2007). Um olhar mais atencioso às crianças pequenas é dada mediante o uso exacerbado em telas de *smartphones* e *tablets*, das inúmeras plataformas de programas e conteúdos infantis com fins de tornar lucrativo o mercado voltado para um conceito perigoso de criança consumista que aproxima esse público da erotização precoce e a exploração sexual infantil.

Em 2006, é aprovada a Emenda Constitucional nº 56/2006 regulamentada pela Lei nº 11.274/2006 que torna o ensino fundamental obrigatório com duração de 9 anos, iniciando-se para crianças a partir de 6 anos. Nessa perspectiva, a educação infantil brasileira tem novas demarcações políticas com a necessidade de se projetar ações estruturantes para as crianças de zero a cinco anos de idade sem a perspectiva escolarizante de alfabetização nas escolas

¹² Base Nacional Comum Curricular.

infantis. Assim, surgiram os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, a nova Política Nacional de Educação Infantil e a inserção da educação infantil no orçamento oficial do Ministério da Educação.

Em 2007, com recursos do FUNDEB, o MEC oportuniza às redes de ensino, políticas para as infâncias como a implementação de programas universais como o PNAE¹³, PDDE¹⁴, Brasil Carinhoso¹⁵, Proinfância¹⁶ e o Proinfantil¹⁷. Em 2009, com a Emenda Constitucional nº 59/2009, deixou de ser opção da família, quando do ingresso da criança a partir da idade de 4 anos na educação básica. Assim, institui-se, por meio da reforma constitucional, a obrigatoriedade escolar para pessoas de 4 a 17 anos. Essas políticas para as infâncias brasileiras, em andamento desde 2006, provocaram um avanço nos estudos científicos da área e, nesse contexto, implementou-se novas diretrizes curriculares para a Educação Infantil no sistema educacional brasileiro.

Assim, em 2009, institui-se a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 que atualiza o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil de 1998 e as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil lançada em 1999. No Parecer nº 20/2009 (BRASIL, 2009, p. 1-22) que fundamentou a Resolução, alguns aspectos conceituais são importantes destacar, quais sejam: A criança como sujeito histórico e de direitos; A defesa do “paradigma do desenvolvimento integral da criança”; O avanço na direção de colocar a criança em foco, no centro do planejamento curricular; As DCNEI como uma base teórica para a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil; O foco nas Interações e Brincadeiras como eixos estruturantes do Currículo, além de considerar os princípios éticos, políticos e estéticos que orientam a produção do conhecimento nas escolas das infâncias; e, O destaque para o marco conceitual da relação indissociável entre educar-cuidar.

Por vez, em 2013, com a aprovação da Lei Federal nº 12.796 de 04/04/2013 que altera a LDB e torna obrigatória a matrícula das crianças de 4 e 5 anos, a ampla maioria dos municípios brasileiros não se prepararam para a expansão do número de vagas e com isso, a

¹³ Programa nacional de Alimentação Escolar.

¹⁴ Programa Dinheiro Direto na Escola.

¹⁵ É um programa de transferência automática de recursos financeiros do Governo Federal aos municípios para custear despesas com manutenção e desenvolvimento da educação infantil, contribuir com as ações de cuidado integral, segurança alimentar e nutricional, além de garantir o acesso e a permanência da criança na educação infantil (Mais informações em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/brasil-carinhoso>).

¹⁶ Programa de construção de prédios de educação infantil, padrão MEC.

¹⁷ Programa de formação de professores leigos e em exercício na educação infantil das redes municipais.



política de oferta e demanda por educação infantil tem uma lacuna gritante nas redes de ensino, o que provoca uma onda de ações negligenciadas pelas prefeituras no que tange ao cumprimento de direitos, notadamente, às crianças de zero a três anos, população que mais sofre na falta de acesso a creches e rede de apoio do Estado. A contradição entre esta atualização da LDB/1996 e as diretrizes propostas à educação infantil revela outras questões adicionais referentes ao atendimento dos direitos das crianças pequenas, a saber: o perfil e a formação do profissional e a especificidade do atendimento da criança na educação infantil. A LDB enfatiza o perfil escolar desse profissional, isto é, o professor, a professora, mas deixa à margem desse aparato legal os demais atores educativos que precisam fazer parte do cotidiano das escolas infantil, tais como professores assistentes, monitores de sala, profissionais de apoio escolar da educação especial, educadores dos espaços como biblioteca, sala de recursos multifuncionais, copa/cozinha, portaria, etc. Paradoxalmente, a Lei 12.796/2013 aponta no artigo 62-A que a formação dos respectivos profissionais “far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.” (grifo nosso), o que evidencia um retrocesso nas políticas já pensadas sobre a formação de professores para atuar com crianças de 0 a 5 anos, o que favorece que, em muitas prefeituras, ainda termos professores sem formação em nível superior atuando nas salas referências da educação infantil.

Entre 2016 e 2017, a educação das crianças de 0 a 5 anos teve dois grandes marcos normativos importantes para o cumprimento de direitos. O Marco Legal da Primeira Infância, instituído pela Lei 13.257/2016 e que dispõe sobre as políticas públicas para a Primeira Infância, alterando o ECA, o Código Penal e a CLT. É a Lei do Cuidado Integral da Criança. E em 2017, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil - BNCCEI (Resolução CNE/CP nº 2/2017), onde as redes de ensino são orientadas a implantar suas BNCCEI.

É importante destacar que a BNCC embora tenha alguns apontamentos derivados das DCNEI como a criança sujeito de direitos e os eixos estruturantes da Educação Infantil, não é um tema incontestado. Não sendo currículo, mas um arranjo curricular materializado em campos de experiências (CE) que atravessam a prática pedagógica docente nos diferentes espaços/tempos inerentes da educação infantil. Assim, para alguns teóricos, importa considerar os CE e os direitos de aprendizagem, mas relativizando os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, pois entende-se que estes mecanizam o processo de

desenvolvimento de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, que não podem nem são cristalizados. Para outros teóricos, a BNCC da Educação Infantil não deve ser aplicado sob hipótese alguma.

PORQUE A EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA É UM DIREITO HUMANO INEGOCIÁVEL?

A partir de toda a historicidade apresentada sobre a educação especial e a educação infantil, percebemos uma vasta legislação que ampara a garantia de direitos humanos, sociais, educacionais e culturais à criança brasileira, com ou sem deficiência, de 0 a 5 anos de idade. E que o poder público tem o dever constitucional de prover estrutura física, arquitetônica, administrativa e pedagógica para atender as necessidades e interesses da criança com deficiência brasileira. Nesse sentido, a partir de uma análise minuciosa de documentos específicos sobre a educação infantil inclusiva, as redes de ensino devem assumir a tarefa primordial de garantir um sistema educacional inclusivo a esta etapa de ensino:

Com a promulgação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência por meio dos Decretos nº 186/2008 e 6.949/2009, o Brasil assume o compromisso de garantir acesso, permanência e participação com qualidade social às pessoas com deficiência à um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. A educação infantil inclusiva é um direito ao acesso e plena permanência da criança de 0 a 5 anos com deficiência nas escolas das infâncias, que considere seu modo genuíno de se desenvolver e brincar e, em total interação com as crianças sem deficiência nestes espaços institucionalizados.

Segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021) publicado em 2021, a Síntese de Indicadores Sociais do IBGE/2018, a Pesquisa Nacional de Saúde de 2019 (IBGE 2022) e dados da Fundação ABRINQ de 2021, a população brasileira chegou a 215 milhões de pessoas, destas, 17,2 milhões são pessoas com alguma deficiência e, mais de 20 milhões são crianças entre 0 a 6 anos de idade. Afinando mais os dados, temos 18,599,483 milhões crianças de até 5 anos de idade, sendo que 12.354.953 são da faixa etária de 0 a 3 anos e 6.244.530 são de 4 a 5 anos.

Em se tratando de dados educacionais, o Censo Escolar de 2021 (BRASIL, 2021) registrou o quantitativo de 8.319.399 matrículas na educação infantil (3.417.210 em creches e

4.902.189 em pré-escolas). Na educação especial, do total geral de 1.3 milhão de matrículas em 2021, para a etapa da educação infantil, temos 281,624 crianças com deficiência matriculadas nas redes de ensino. Segundo Dados do Censo Escolar de 2017 a 2021 apontam um aumento gradual na proporção de crianças incluídas nas redes de ensino: de 86,8% (94.274) para 93,1% (114.758), um acréscimo de 6,3% de acesso em creches e pré-escolas brasileiras.

Os dados revelam também que há um grande hiato na oferta de creches e pré-escolas nas redes de ensino, uma vez que o IBGE registrou que mais de 3 milhões de crianças estavam fora das escolas de educação infantil brasileira. Nas creches, apenas 31% dos bebês e crianças bem pequenas estavam matriculadas e somente 17% dos municípios brasileiros conseguiram garantir vagas nesta etapa inicial da educação infantil, ou seja, a perspectiva do Plano Nacional de Educação que tem como meta até 2024, matricular 50% das crianças de 0 a 3 anos e 100% das crianças de 4 a 5 anos, ainda é um desafio a ser enfrentado pelo Estado Brasileiro e tem se tornado uma política estrutural de grande envergadura para os gestores tomarem como alicerce prioritário nos planos orçamentários da União, Estados, Municípios e Distrito Federal. E para a Educação Infantil inclusiva, o desafio se agiganta diante da necessidade de um programa estrutural de acessibilidade que é necessário para garantir uma educação de qualidade para as crianças de 0 a 5 anos da educação especial.

Em se tratando de normativas que buscam alcançar as metas propostas pelos planos nacionais de educação, implantados desde 2001 e orientar as redes de ensino com políticas mais inclusivas em seus sistemas de ensino, o MEC publicou em 2004, uma Coleção composta por nove fascículos cujos temas abordaram a temática da educação infantil na perspectiva da inclusão de crianças com deficiências. O objetivo era qualificar a prática pedagógica, em creches e pré-escolas, trazendo atualizações sobre conceitos, princípios e estratégias pedagógicas que promovessem o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo desses sujeitos de direitos:

As crianças com qualquer deficiência, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais, são crianças que têm as mesmas necessidades básicas de afeto, cuidado e proteção, e os mesmos desejos e sentimentos das outras crianças. Elas têm a possibilidade de conviver, interagir, trocar, aprender, brincar e serem felizes, embora algumas vezes, de forma diferente (BRASIL, 2004, p. 19).

Nas Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial de 2008, a educação infantil é dimensionada como o primeiro acesso do público da educação especial às bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do estudante. Assim, o AEE na educação infantil se configura por meio atividades diversificadas e de “serviços de intervenção precoce que objetivem otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social” (BRASIL, 2010, p. 22).

Em 2015, o MEC por meio da SECADI, em outra medida, para conduzir as redes de ensino brasileiras, sobre a Educação Infantil Inclusiva, publicou a Nota Técnica nº 02/2015 que tratou de orientações para a organização e oferta do AEE na Educação Infantil. No documento, é reiterado aspectos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, trazendo orientações inerentes às propostas pedagógicas na educação infantil inclusiva com os seguintes pontos (BRASIL, 2015, p. 4-5):

- Dispor de acessibilidade física e pedagógica aos brinquedos, aos mobiliários, às comunicações e informações, com uso da Tecnologia Assistiva;
- Inserção no Projeto Político-Pedagógico da Unidade de Educação Infantil da provisão e previsão do AEE assim como demais serviços da educação especial, conforme Resolução CNE/CEB nº 4/2009 que orienta sobre a organização do AEE nas escolas, ou seja, todos os projetos pedagógicos pensados para as crianças com deficiência nas creches e pré-escolas precisam estar institucionalizados nestes espaços, organizados com o conhecimento e a participação de toda a equipe pedagógica e comunidade escolar;
- À equipe docente, titulares e assistentes de sala referência, em colaboração com professores do AEE devem desenvolver um trabalho articulado na organização do atendimento às crianças com deficiência, utilizando de estudo de caso, observação e diálogo neste contexto da escola infantil de modo a levantar as necessidades e habilidades dessas crianças;
- Uma vez de posse das necessidades e habilidades de cada criança com deficiência, professores do AEE devem cumprir sua principal atribuição: o de desenvolver propostas pedagógicas nos espaços da escola infantil de forma que eliminem barreiras nas atividades e experiências das crianças voltadas às interações e brincadeiras, imaginação e aprendizagem, observação e experimentações, de modo que estes

sujeitos históricos de direitos sejam o centro do planejamento curricular, a fim de promover ou ampliar a participação das crianças no contexto da escola infantil;

- Com o estudo de caso de cada criança com deficiência, na creche ou pré-escola, o professor do AEE analisa o mobiliário infantil da escola e elabora um planejamento específico da educação especial chamado Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE);
- O PAEE define o tipo de atendimento à criança; identifica os recursos de acessibilidade necessários; seleciona os materiais e brinquedos adequados para cada criança; disponibiliza os recursos de Tecnologia Assistiva a serem utilizados em diferentes espaços da escola e todo esse processo de elaboração do plano e produção de recursos de acessibilidade é acompanhado pelo professor de AEE, verificando a funcionalidade e aplicabilidade na escola;
- O professor de AEE também é um organizador do meio social educativo da escola infantil, orientando professores(as) das salas referência, as famílias quanto aos recursos de acessibilidade a serem usados assim como o tipo de atendimento à criança;
- O AEE na educação infantil é realizado no contexto da instituição educacional, nos agrupamentos com as demais crianças de sua turma referência, onde as atividades comuns a todas as crianças são adequadas às suas necessidades específicas;
- Para mais, quando da necessidade específica da criança com deficiência não suprir apenas no contexto geral do educar-cuidar dispensados a todas as crianças, nas creches e pré-escolas, devem ser disponibilizados, serviços complementares como tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, de guia intérprete e de profissionais de apoio escolar às atividades de locomoção, mobilidade e alimentação da criança.

Desse modo, o AEE para a educação infantil - etapa creche, perpassa, nomeadamente, pelo desenvolvimento de atividades que estimulem funções essenciais da psicomotricidade como rolar, arrastar, engatinhar, sentar, ficar de joelhos, ficar de pé, andar com apoio e andar independente. Já na etapa da pré-escola, o AEE possibilitará o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (ou Funções Executivas) das crianças de 4 a 5 anos de idade e que, sobretudo oportunizem a vivência de experiências, fruto das interações e brincadeiras que o espaço da escola infantil proporciona. Assim, o AEE para as crianças na etapa da creche e da pré-escola tem perspectivas dentro de uma abordagem pedagógica em que as atividades

voltam-se para a estimulação essencial e para o desenvolvimento psicomotor, cognitivo, social, cultural e afetivo das crianças com vistas a sua formação integral. Evidenciar, também, que a atividade do brincar é essencial para o desenvolvimento cerebral de toda criança, seja com ou sem deficiência, uma vez que são liberados neurotransmissores como serotonina, endorfina, acetilcolina e dopamina que aprimoram o processo de aprendizagem e as funções executivas das crianças.

O AEE, nesse sentido, consiste na elaboração de atividades complementares ou suplementares que desenvolvam, nas crianças, as funções da percepção, da atenção voluntária, da imaginação, da linguagem, do pensamento, da sensação, do autocontrole, da inibição, do raciocínio, do afeto, da fala e do planejamento. Todas essas funções executivas fazem parte da consciência humana e que, portanto, colaboram para a formação da personalidade na criança, que é carregada de complexidade pela natureza de seu desenvolvimento e que, com o apoio de um adulto/formador suas potencialidades possam ser estimuladas. E a brincadeira, como atividade geradora de estímulos na criança, é uma das estratégias, no espaço da escola infantil, para o desenvolvimento potencial da criança.

Percebe-se, com isso, que a educação infantil inclusiva precisa e deve estar na proposta pedagógica da escola como um eixo estruturante da organização pedagógica do espaço, de modo que professoras e professores, tanto das salas referências como da educação especial possam desenvolver um trabalho colaborativo, processual e formativo, onde perceba as necessidades e potencialidades da criança com deficiência e possibilite práticas e vivências significativas inerentes às infâncias que habitam o tempo/espaço da educação infantil.

A ideia de inclusão escolar na Educação Infantil que devemos e precisamos produzir é muito maior que somente o acesso a matrículas sem os protelamentos que há nas redes de ensino. Educação Infantil Inclusiva tem a ver com a construção de uma rede de apoio comunitária, que contemple políticas educacionais, da assistência integral à saúde, do acesso ao trabalho à assistência social e para somar a isso, disputar com a narrativa capacitista do preconceito e da discriminação que o público da educação especial, vivencia no cotidiano dos contextos sociais escolares. Tal disputa que se revela nas discussões sobre o conceito das deficiências e suas relações intrínsecas com as desigualdades sociais e as desigualdades interseccionais como raça, gênero, etnias, etarismo e sexualidade. Um exemplo dessas desigualdades existentes na educação infantil inclusiva é a invisibilidade das crianças negras

com síndrome de *down*. São questões importantes que precisam ganhar destaque em mais estudos da área.

No âmbito das questões ligadas ao currículo da educação infantil inclusiva, considera-se importante a conceituação dada pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil de que o currículo é um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico (BRASIL, 2009), e deste modo, percebe-se imprescindível organizar tempos e espaços de interações e brincadeiras (CAMARGO, 2017; SIAULYS, 2005) que promovam o desenvolvimento integral de crianças, notadamente, de crianças com deficiência, estimulando as áreas de interesses destas e promovendo potencialidades/habilidades a partir de sua condição ou característica da deficiência.

Nesse sentido, possibilitar interações entre as crianças com e sem deficiência, nas mesmas faixas etárias e em diferentes grupos etários nos espaços da escola infantil é garantir o seu desenvolvimento e promover processos educativos inclusivos. Outrossim, possibilitar à criança com deficiência, atividades lúdicas (brincadeiras), com intencionalidade pedagógica é favorecer atividades mais inclusivas para estas crianças, ou seja, “brincando, a criança desenvolve os sentidos, adquire habilidades para usar as mãos e o corpo, reconhece objetos e suas características, textura, forma, tamanho, cor e som” (SIAULYS, 2005, p. 10). Assim, compreendo o brincar, em todas as suas nuances com materiais estruturados e não-estruturados na educação infantil como “um desenho universal de atividade infantil (BRASIL, 2021, p. 14).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar a Educação Especial no Brasil para as crianças da educação infantil e o que as políticas públicas têm apontado para efetivar uma educação infantil inclusiva, anticapacitista e democrática para todos os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação, por meio da historicidade. Neste estudo, apresentamos uma análise sobre a educação infantil inclusiva, trazendo para o debate histórico e conceitual a temática da educação especial e da educação infantil. São duas perspectivas teóricas que se abraçam na tentativa de elevar a importância do direito humano que é ofertar com qualidade social a primeira etapa da educação básica para a Primeira Infância. Tais temáticas não se exaurem nestas considerações finais, pois entendemos que toda produção acadêmica é

lacunar e um começo para novas investigações, uma vez que a produção de conhecimento tem a história como base de sua cientificidade.

Sabemos que o processo de inclusão iniciado com toda força na década de 1990 trouxe às escolas muitas preocupações em como se adaptar as necessidades das crianças com deficiência, mas é dado o tempo de falarmos de uma pedagogia das oportunidades à todas as crianças, com e sem deficiência. Oportunizar à elas o estímulo à imaginação e à criação; à participação de experiências sociais e educacionais que são próprias das escolas das infâncias; à autonomia e à formação do “ser mais” que Paulo Freire defende, no sentido da vocação ontológica do ser humano. A criança na educação infantil tem a oportunidade de exercer sua essência criativa se a escola das infâncias desenvolver uma pedagogia da autonomia centrada em experiências estimuladoras (FREIRE, 2002), onde a criança possa também ser estimulada nas decisões do cotidiano escolar, de modo que ela perceba sujeito ativo do desenvolvimento da sua autonomia que é um processo de amadurecimento do ser para si, afirma Freire.

Uma educação infantil inclusiva é aquela que respeita o ser criança em sua genuína humanidade. É um currículo para além da gramática resistente das datas comemorativas. Superar a lógica capacitista de um currículo que prima unicamente pelas funções cognitivas da criança é um desafio a todos e todas que atuam nas escolas das infâncias. Um currículo inclusivo nas escolas das infâncias é um currículo que reconhece as diferenças de ritmos de desenvolvimento da criança e, concomitantemente, promove a igualdade de oportunidades de vivências das experiências educativas e culturais que são propostas nestes espaços. Os bebês e as crianças com deficiência precisam participar dos diferentes ambientes da escola de educação infantil e ocupar estes lugares, pois só assim o poder público reconhece a condição desses sujeitos, de modo a promover políticas públicas inclusivas que dê visibilidade à causa da inclusão escolar na educação infantil.

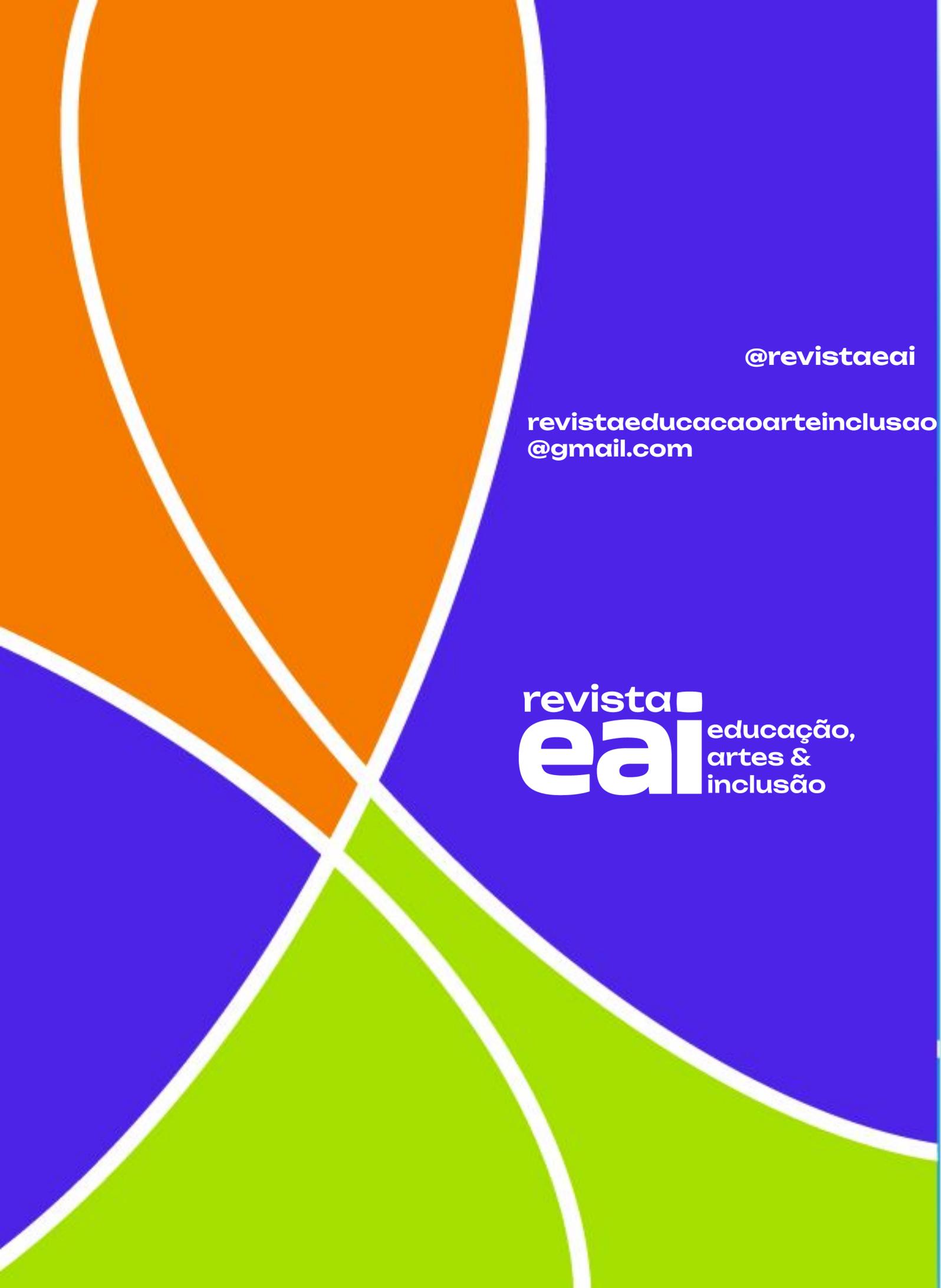
Chamar para o engajamento das famílias das crianças com e sem deficiência é possibilitar quebrar as barreiras paradigmáticas que enquadram o conservadorismo histórico das escolas de educação infantil como vimos na historicidade da Educação Especial e da Educação Infantil. O desafio está para além da discussão desta modalidade e etapa de

ensino, respectivamente. A busca é por políticas públicas que estruturam escolas de qualidade socialmente referenciadas para todas as crianças, das cidades, do campo, das florestas, das aldeias, dos assentamentos, das ilhas, águas e rios, dos quilombos e imigrantes/refugiados. Desafios gigantes, mas que, em tempos históricos de disputas de poder numa sociedade como a nossa, a educação infantil inclusiva seja um direito humano inegociável e intransigente que, evidentemente, precisamos defender nos dias atuais.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo, Edições 70. 2016.
- BEYER, O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. - Características da investigação qualitativa. In: *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021.
- _____. **Uso da tecnologia assistiva e o brincar da criança com deficiência dos zero aos quatro anos de idade**. Brasília: MMFDH, 2021.
- _____. *Legislação brasileira sobre educação/Câmara dos Deputados*. 4ª Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE - SEB/DICEI de 04 de agosto de 2015**: Orientações para a Organização e Oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Brasília: MEC/SECADI, 2015b
- _____. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília – DF: MEC/SEESP, 2010.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Brasília: MEC, 2009.
- _____. Ministério da Educação. **Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão**: Introdução. Brasília – DF: MEC, SEESP, 2004.45p. (Educação Infantil;1).
- CAMARGO, P. **Brincar e Inclusão**. 1ª ed. São Paulo: Tempojunto, 2017.
- CERISARA, A. B. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Reformas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-345.
- FRABBONNI, Franco. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. IN: ZABALZA, M. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz&Terra. 2002.
- FUNDAÇÃO ABRINQ. **População estimada pelo IBGE segundo faixas etárias**. Disponível em: <https://observatoriocrianca.org.br/cenario-infancia/temas/populacao/1048-populacao-estimada-pelo-ibge-segundo-faixas-etarias?filters=1,1620> acesso em: out/2022.

- IBGE. **Projeção da População no Brasil**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html> acesso: 19 de julho de 2022.
- _____. **Pessoas com Deficiência e as Desigualdades Sociais no Brasil**. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2019.
- _____. **Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira: 2021/IBGE**, Coordenação de População e Indicadores Sociais, - Rio de Janeiro: IBGE, 2021.
- KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- KUHLMANN JR, M. **Infância e Educação Infantil: Uma abordagem Histórica**. 4ª Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.
- MARCÍLIO, Mª Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil, 1726-1950. In: FREITAS, Marcos C. de. **História Social da Infância no Brasil (ORG.)**. S4ª ED. São Paulo: Cortez, 2001.
- OLIVEIRA, M. M. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil: Fundamentos e métodos**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- PEREIRA; Aline M. A.; ALMEIDA, Joelma F. F. Nativos digitais na educação infantil: os desafios Pedagógicos de lidar com as tecnologias dentro e fora da Escola. **Revista Tecnologias na Educação – Ano 6 - número 11 – Dezembro 2014** -<http://tecnologiasnaeducacao.pro.br>
- SIAULYS, Mara O. de Campos. **Brincar para Todos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.



@revistaeai

revistaeducacaoarteinclusao
@gmail.com

revista 
eai educação,
artes &
inclusão