



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

GRAZIELA MARIA BERETTA LÓPEZ

**AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL – ANOS 2000**

**FLORIANÓPOLIS
2010**

GRAZIELA MARIA BERETTA LÓPEZ

**AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL – ANOS 2000**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof. Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia.

Linha de Pesquisa: Educação, Estado e Políticas Públicas.

FLORIANÓPOLIS
2010

FICHA CATALOGRÁFICA

LÓPEZ, Graziela Maria Beretta.

As políticas de educação inclusiva para a educação infantil no Brasil – anos 2000 / Graziela Maria Beretta López. Orientação Profa. Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia. Florianópolis, 2010. 289 f.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina.

1. Introdução. 2. A Política Educacional Brasileira para a Educação Infantil e Educação Especial: a constituição de uma perspectiva inclusiva. 3. A Materialidade da Proposta de Educação Infantil Inclusiva: a coleção Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão. 4. Considerações Finais.

GRAZIELA MARIA BERETTA LÓPEZ

**AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL – ANOS 2000**

Esta Dissertação foi apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, obtendo a nota final A, atribuída pela banca examinadora constituída pela professora orientadora e membros abaixo mencionados.

Linha de Pesquisa: Educação, Estado e Políticas Públicas.

Florianópolis, SC, 30 de agosto de 2010.

Professores que compuseram a banca examinadora:

Professora Orientadora Rosalba Maria Cardoso Garcia, Dra.
Departamento de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal
de Santa Catarina

Professora Maria Helena Michels, Dra.
Departamento de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal
de Santa Catarina

Professora Rosania Campos, Dra.
Departamento de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Sul
de Santa Catarina

*Dedico este trabalho em grande parte à minha mãe, **Iolanda Falconi** (in memoriam), que, sob as condições sociais que lhe impunham, mais provável seria que desempenhasse atividades de rendeira ou lavadeira, a exemplo de sua mãe, mas, como guerreira silenciosa que o era, nestas ou em qualquer outra profissão, mudou o que parecia estar traçado, pré-determinado, desbravando a trilha fechada do Magistério e com a conduta honesta e coerente de quem sempre optou pelos “mais vulneráveis” - não como auto-promoção, mas como quem, de fato, acreditava na humanidade e na transformação da sociedade - agregou ao exercício desta profissão, seu exemplo de mulher, mãe e esposa.*

*E aos meus outros grandes amores, **Ana Gabriela, Rafaela e Isabela**, que me fazem crer que uma nova sociedade ainda é possível!*

AGRADECIMENTOS

Em especial, à minha querida orientadora, Prof^ª Rosalba Maria Cardoso Garcia, que incansavelmente soube me guiar no árduo percurso da apropriação do conhecimento, aliando, em sua forma criteriosa de orientar, o rigor teórico, o respeito e o carinho.

Aos professores do Mestrado, a quem aprendi a admirar e a respeitar, pela atitude coerente no ensinar e viver: Prof^º Paulo Meksenas (*in memoriam*), Prof^ª. Olinda Evangelista, Prof^ª. Eneida Oto Shiroma, Prof^ª. Maria Helena Michels e Prof^ª. Rosalba Maria Cardoso Garcia.

Ao NDI, como lugar de trabalho, que me possibilitou o afastamento para cumprir, de forma rigorosa, as tarefas que demandaram deste mestrado.

Ao NDI, como lugar de muitos amigos, que vibraram e torceram por mais esta conquista em minha vida.

À Direção e Coordenação Pedagógica do NDI, as quais se empenharam nos trâmites de meu afastamento, apostando e contribuindo em minha formação: Diretora Regiani, Chefes Administrativas Elfy e Cristina, Coordenadoras Pedagógicas Elô e Jodete.

Às queridas professoras da Linha de Pesquisa EEPP, que sabiamente me ensinaram sobre os caminhos meandrosos da Política Educacional brasileira: Professoras Olinda, Eneida, Maria Helena e Rosalba.

À UFSC, que institucionalmente apoiou este trabalho, concedendo meu afastamento para o cumprimento de minhas tarefas como aluna da Pós-Graduação desta Universidade.

Às professoras Maria Helena Michels e Rosania Campos, que participaram de minha qualificação com cuidadosas e essenciais contribuições, e aceitaram a continuidade deste trabalho participando da comissão examinadora.

À Prof^ª. Maria Sylvia Cardoso Carneiro, por aceitar a suplência da comissão examinadora.

À minha família, pelo incentivo permanente e pela crença em meu potencial, por compreenderem tantos períodos de isolamento e ausência, abrindo mão dos momentos em família aos quais estávamos habituados, em especial, minhas irmãs Giseli, Rose, Cristina e meu pai, Paschoal.

Ao meu companheiro, José Luís, por permanecer ao meu lado dividindo nossos melhores e mais difíceis momentos.

À minha tia Ivone, que, mesmo fisicamente distante, esteve muito presente em todo este processo.

Ao Fabrício, pela disponibilidade no auxílio para o melhor uso dos benefícios desta “nova” tecnologia, o computador, e para a tradução do resumo.

Às queridas colegas da linha EEPP: Joce, Patrycia, Fabíola, Cléia, Bianca, Luana e Kátia, com as quais compartilhei momentos ricos em aprendizagem e afeto, mas também momentos de angústia durante estes dois anos.

Aos colegas de outras linhas que, humildemente, socializaram seus conhecimentos nos momentos coletivos de aula, os quais contribuíram neste processo de formação: Marival, Érico, Roseli, as Fernandas, Andréia, Carla, Fabiano e aos outros colegas que, infelizmente, não recorro seus nomes, mas estão registrados em minha memória.

Ao grupo de estudos GEPETO, por aceitar minha participação no grupo e pelas qualificadas discussões que proporcionaram o avanço no processo de constituição deste trabalho.

Ao grupo de estudos GEPP, pela acolhida e por, sem dúvida, ser responsável pela ampliação, em um espaço coletivo, de meu conhecimento em relação às políticas para a educação especial em nosso país.

RESUMO

A presente pesquisa objetivou compreender as políticas de educação especial voltadas à educação infantil no Brasil. O período de estudo delimitou-se à primeira década dos anos 2000, quando se percebe vasta documentação introduzida nos meios educacionais, com o intuito de direcionar a política de educação especial, em sua perspectiva inclusiva, na educação básica. Para delimitação do objeto de pesquisa, foram debatidos alguns pontos de tensão, que constituem a educação infantil e a educação especial. O acesso, a diversificação das instituições de educação infantil e a ausência de consenso pedagógico na área foram apresentados neste estudo como questões candentes no campo da educação infantil. No campo das políticas voltadas para a educação especial brasileira, tratou-se do debate por meio da documentação nacional, que institui as diretrizes para esta modalidade de educação básica, particularmente aquelas que integram a coleção *Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão*. O processo de investigação constituiu-se de análise documental de fontes nacionais e internacionais, com base na análise de discurso proposta por Fairclough (2001) e Orlandi (2009). A análise desta pesquisa partiu do pressuposto, segundo o qual as reformas sofridas pelo Estado brasileiro, nestas últimas décadas, a política educacional indicada aos países em desenvolvimento, por organismos internacionais, e as concepções e proposições amplamente difundidas por órgãos oficiais estão imbricadas no processo de constituição da EI inclusiva em nosso país. Compreendeu-se que os termos *criança, aluno, deficiência, educação infantil, inclusão e educação inclusiva* foram conceitos-chave na divulgação da política de educação especial para a educação infantil numa perspectiva inclusiva. O presente estudo possibilitou caracterizar a proposição política para a educação infantil brasileira na perspectiva inclusiva, mediante a identificação e apreensão dos conceitos que embasam o discurso político e a proposta de estruturação dos serviços de educação especial na creche e pré-escola da rede regular de ensino. A pesquisa revelou que a proposição política para a educação infantil inclusiva se materializa na subordinação dos saberes às práticas e da disponibilização dos serviços tradicionais da Educação especial na creche e pré-escola, às quais é imputado o lugar de convívio harmonioso da diversidade.

Palavras-chave: Política Educacional. Educação Inclusiva. Educação Especial. Educação Infantil. Crianças com deficiência.

ABSTRACT

This research aimed to understand the special education policies focused at early childhood education in Brazil. The study period delimited by the first decade of the 2000s when it is observed a vast documentation introduced in the educational environment in order to direct the policy of special education in its inclusive perspective on basic education. To delimit the object of research some points of tension that constitute early childhood education and special education were discussed. The access, the variety of childhood educational institutions and the lack of a pedagogic consensus in the area were presented in this study as burning issues in the field of early childhood education. In the field of policies for special education in Brazil the debate was made through the national documentation that establish the guidelines for this category of basic education, particularly those that integrate the collection *Childhood Education: knowledge and practice of inclusion*. The process of investigation consisted of documental analysis of national and international sources based on the discourse analysis proposed by Fairclough (2001) and Orlandi (2009). The analysis of this research assumed that the reforms suffered by the Brazilian State in these recent decades, the educational policy indicated by international organizations to the developing countries, and the concepts and propositions widely disseminated by official bodies are embedded in the process of formation of 'inclusive' childhood education in our country. It was understood that the terms *child*, *student*, *disability*, *early childhood education*, *inclusion* and *inclusive education* were key concepts in the dissemination of the special education policy for early childhood education in an inclusive perspective. This study has enabled to characterize the political proposition for Brazilian children's education in an inclusive perspective, through the identification and comprehension of concepts underlying the political discourse and the proposal for structuring the services of special education in the kindergarten and pre-school of regular educational network. The research revealed that the political proposition for a 'inclusive' children's education is materialized in the subordination of knowledge to the practices, and the availability of traditional services for special Education in kindergarten and pre-school, to which is imputed the place for a harmonious coexistence of diversity.

Key-words: Educacional Policy. Inclusive Educacion. Special Educacion. Children Educacion. Children with disability.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Panorama dos órgãos envolvidos na elaboração do <i>volume 1</i>	136
Figura 2 – Sistematização das definições de Deficiência, Diferença e Diversidade	156

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos analisados.....	38
Quadro 2 – Os conceitos de EI, Educação Inclusiva, EE e Atendimentos e Serviços contidos na <i>Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/ 2008</i>	96
Quadro 3 – Volumes e títulos da coleção Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão	124
Quadro 4 – Apresentando o <i>volume 1</i>	131
Quadro 5 – Autores que se repetem na bibliografia do <i>volume 1</i>	132
Quadro 6 – Autores e áreas de atuação***	133
Quadro 7 – Ficha técnica divulgada no <i>Volume 1</i>	135
Quadro 8 – Documentos anunciados nas bibliografias dos volumes da coleção.....	140
Quadro 9 – As práticas explicitadas.....	144
Quadro 10 – Os supostos saberes.....	144
Quadro 11 – Definições atribuídas ao termo Criança(s) no <i>Volume 1</i>	151
Quadro 12 – Definições de criança nos volumes da coleção	154
Quadro 13 – Definição de aluno no volume 1	161
Quadro 14 – Significados atribuídos ao termo Educação Infantil no <i>Volume 1</i>	164
Quadro 15 – Significados atribuídos ao termo Inclusão no <i>Volume 1</i>	168
Quadro 16 – Significados atribuídos ao termo Educação Inclusiva no <i>Volume 1</i>	177
Quadro 17 – Princípios e fundamentos de uma escola inclusiva – <i>Volume 1</i>	185
Quadro 18 – Objetivos gerais da educação infantil conforme o RCNEI/1998.....	194
Quadro 19 – Conceitos em disputa nos campos da EI e EE	235

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrícula inicial na educação infantil – creche e pré-escola – com vínculo estadual e municipal das regiões urbanas e rurais do país	45
Tabela 2 – Matrícula inicial nas creches estaduais e municipais e nas pré-escolas estaduais e municipais	46
Tabela 3 – Total de matrículas iniciais nas creches rurais urbanas estaduais e municipais e nas pré-escolas rurais urbanas estaduais e municipais	46
Tabela 4 – Matrícula inicial dos alunos da educação especial na educação infantil por dependência administrativa e região urbana e rural	48
Tabela 5 – Matrícula inicial dos alunos na creche e pré-escola da educação especial das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral.	49
Tabela 6 – Termos relevantes e suas frequências.....	149

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVAS	Atividades da Vida Autônoma e Social
AVD	Atividades de Vida Diária
BM	Banco Mundial
CAPE	Centro de Apoio Pedagógico Especializado da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
CEB	Coordenadoria de Educação Básica
CED	Centro de Ciências da Educação
CEES	Centro de Estudos da Ciência e da Saúde
CEI	Centros de Educação Infantil
CFE	Conselho Federal de Educação
CIP	Centro de Intervenção Precoce
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenadoria de Educação Infantil
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CRUE	Creches Rurais Urbanas Estaduais
CRUM	Creches Rurais Urbanas Municipais
DEE	Departamento de Educação Especial
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	Educação Especial
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EII	Educação Infantil Inclusiva
FEDF	Fundação Educacional do Distrito Federal
FCEE	Fundação Catarinense de Educação Especial
GDF	Gabinete do Distrito Federal
GEPETO	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INES	Instituto Nacional para a Educação do Surdo
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação

MEC/SEESP	Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NDI	Núcleo de Desenvolvimento Infantil
NEBAS	Necessidades Básicas de Aprendizagem
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
PEI	Políticas Educacionais Inclusivas
PNUD	Programa das Nações para o Desenvolvimento
PERUM	Pré-Escola Rural Urbana Municipal
PERUE	Pré-Escola Rural Urbana Estadual
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SE	Secretaria do Estado
SED	Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEF	Secretaria do Ensino Fundamental
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	25
1.1 A Justificativa Do Trabalho	25
1.2 Os Objetivos.....	30
1.3 Pressupostos Teórico-Metodológicos	31
1.3.1 Campo empírico	35
1.4 Questões de Pesquisa.....	38
1.5 Organização do Trabalho	39
2 A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL: A CONSTITUIÇÃO DE UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	41
2.1 Políticas para a Educação Infantil no Brasil no Período 2000 a 2010: algumas questões candentes	42
2.1.1 O acesso à educação infantil no Brasil: histórico e panorama atual	42
2.1.2 A diversificação das instituições de educação infantil	53
2.1.3 Ausência de consenso nas concepções que orientam a Educação Infantil: a interpretação da legislação entre pesquisadores do campo e as concepções polarizadas	65
2.1.4 Uma análise articulada entre o acesso, a diversificação e a ausência de consenso.....	84
2.2 Políticas para a Educação Especial no Brasil no Período 2000 a 2010: pontos para o debate.....	86
2.3 A Proposição de uma Política de Educação Infantil Inclusiva: articulações entre os campos	110
3 A MATERIALIDADE DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: A COLEÇÃO <i>EDUCAÇÃO INFANTIL: SABERES E PRÁTICAS DA INCLUSÃO</i>.....	123
3.1 Apresentação da Coleção.....	123
3.2 A Relação Saberes e Práticas na Coleção.....	141
3.3 A Divulgação Intensa de Conceitos: um terreno movediço	147
3.4 Os Encaminhamentos de uma Proposta de EI na Perspectiva Inclusiva: o currículo divulgado e os serviços propostos	181
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	227
5 REFERÊNCIAS	239
6 ANEXOS.....	251
Anexo A - Capas dos volumes da coleção	252

Anexo B - Sistematização dos dados do volume Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão/Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento.....	254
Anexo C - Sistematização dos dados do volume Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão/Dificuldades Acentuadas de aprendizagem/ deficiência múltipla	260
Anexo D - Sistematização dos dados do volume Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão/Dificuldades de Sinalização /Deficiência Física	264
Anexo E - Sistematização dos dados do volume Educação Infantil: Saberes e práticas da inclusão/Dificuldades de comunicação e sinalização Surdocegueira / múltipla deficiência sensorial.....	269
Anexo F - Sistematização dos dados do volume Sistematização dos dados do volume Educação Infantil: Saberes e práticas da inclusão/Dificuldades de comunicação e sinalização/Surdez	276
Anexo G - Sistematização dos dados do volume Educação Infantil: Saberes e práticas da inclusão/Dificuldades de comunicação e sinalização Deficiência visual.....	281
Anexo H - Sistematização dos dados do volume Educação Infantil: Saberes e práticas da inclusão/Altas habilidades/ superdotação	287

1 INTRODUÇÃO

1.1 A Justificativa do Trabalho

As motivações para o desenvolvimento da pesquisa aqui relatada estão relacionadas à minha trajetória profissional e acadêmica, a qual teve início na década de 1980, como professora de educação infantil (EI), no então chamado Jardim de Infância da rede privada de Florianópolis. No mesmo período, iniciava-se minha vida acadêmica na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 1981, como aluna do curso de Pedagogia, da primeira turma de Educação Especial (EE) desta Universidade.

Na década de 1980, atuei como professora e bolsista em instituições de educação especial das redes privada e pública do Estado e dos Municípios de Florianópolis e São José, onde aprendi as primeiras noções do trabalho na Educação Especial.

Na rede pública estadual de ensino, fui professora de classe especial, contratada como substituta, ocasião em que experienciei as dificuldades e a falta de uma política consistente de integração de alunos com deficiência, dificuldades de aprendizagem, com história de agressão na escola, e de outros alunos encaminhados precocemente para a classe especial quando ainda frequentavam o então primeiro ano primário.

A Classe Especial era organizada de forma heterogênea, no que se refere à faixa-etária dos estudantes, que constituíam a turma - alunos entre 7 e 14 anos - e em relação aos níveis de desenvolvimento e aprendizagem. As semelhanças entre eles resumiam-se ao fato de residirem nos morros centrais da cidade e por pertencerem à classe pobre e trabalhadora – população que, de certa forma, ainda via na escola uma possibilidade de ascensão social.

Garcia (2004), com base em Jannuzzi (1985), considera que as classes especiais possibilitaram uma heterogeneidade de apreensões em torno do que seria este serviço, advinda do próprio princípio de integração que levou a interpretações diferentes de educação.

[...] sob o princípio da integração ocorreram, de fato, muitas educações diferentes, altamente racionalizadas pela

concepção e intervenção de profissionais especializados que, ao avaliar o desempenho e desenvolvimento dos alunos, definiam, e ainda definem, quem poderia estar nesta ou naquela modalidade de atendimento educacional. Também cabe registrar que os serviços de educação especial previstos pela política de integração, nomeadamente as classes especiais, atendiam muitos alunos sem diagnósticos de deficiência, aqueles que nos processos pedagógicos eram identificados com dificuldades na aprendizagem (JANNUZZI, 1985 *apud* GARCIA, 2004, p. 42).

Ao final dessa mesma década, vivi a experiência de transição da política de integração para a de inclusão, com a matrícula compulsória de alunos com deficiência e o movimento de resistência de alguns profissionais com relação à transferência de alunos das escolas especiais para a rede regular de ensino, início do polêmico processo de inclusão em nosso Estado.

As políticas para a educação especial passaram a ser norteadas pelo conceito de inclusão, em âmbito internacional, em meados dos anos 1980 (OMOTE, 1999), em substituição à integração. Esta última ganhou força a partir dos anos 1960, tornando-se o carro-chefe nas proposições para o setor em diversos países a partir da década de 1970: EUA (1975), França (1975), Itália (1971), e Canadá (1979), entre outros. A integração constituiu-se em bandeira de um movimento social que se opunha à segregação, assim definida a permanência em instituições específicas para crianças e jovens considerados com deficiência. No Brasil, esse debate também é desenvolvido nos anos 1960 e 1970, com maior ênfase a partir da Constituição Federal de 1988, momento em que ganhou força, em diversos setores da sociedade, o interesse pelos direitos sociais dos sujeitos com deficiência (GARCIA, 2004, p. 41).

Na esfera municipal, trabalhei em projetos educacionais que envolviam crianças de 0 a 6 anos, de famílias de classe popular da periferia da cidade de Florianópolis e do interior da Ilha de Santa Catarina. A grande maioria das crianças pertencia ao chamado grupo de risco, por apresentarem atrasos no desenvolvimento, deficiência e/ou pela condição social desfavorável.

A convivência com as famílias, com as crianças e com as comunidades, na periferia e no interior da Ilha, estimulava minha expectativa de mudança social, embora os projetos fossem assistenciais.

Atualmente, como professora do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)¹, unidade vinculada ao Centro de Ciências da Educação (CED), onde são desenvolvidas atividades de ensino, pesquisa e extensão, vivencio o processo de inclusão de crianças pequenas com deficiência na educação infantil.

Assim como a maioria das escolas ou instituições de EI, o NDI tem recebido um número cada vez mais expressivo de crianças com deficiência. A necessidade de realizar um estudo que proporcionasse ampliar minha concepção de educação especial, com foco na inclusão de crianças no âmbito da EI, instigou-me a elaborar um projeto de pesquisa nesta direção.

Foi mediante esse estudo, empreendido paralelamente à minha atuação com as crianças, que atentei para algumas temáticas que dizem respeito à Educação Especial (EE) e à Educação Infantil (EI).

Muitas dúvidas se constituíram ao longo desse estudo, entre elas: como tratar/denominar a criança com deficiência diante das inúmeras possibilidades de terminologias presentes nas políticas educacionais inclusivas. Qual a terminologia mais adequada a ser adotada no cotidiano com as crianças, com as famílias e no contexto geral da instituição? Que terminologia representaria melhor a abordagem educacional da instituição e em se tratando dos direitos destas crianças? O que esta diversidade de terminologia poderia significar? Quais conceitos estas terminologias continham? O que definiam estas terminologias?

¹ O NDI foi criado em 1980 para atender filhos de servidores técnicos administrativos, docentes e de alunos da UFSC.

Não nos interessava o nome em si mesmo - ao qual eram relacionadas essas crianças, mas o que estes conceitos continham que pareciam se impor no trabalho pedagógico da escola?

Assim, a busca da investigação no campo conceitual foi se construindo, mediante a necessidade em compreender essas definições que acompanham a terminologia oficialmente divulgada, já que, com facilidade ou acriticamente, nos apropriamos dela, tratando-a, muitas vezes, como sinônimos usados para definir quem é esta criança, que chega até a sala comum, por meio da proposição política de inclusão.

Mediante debate e estudos no Grupo de Estudos em Educação Especial (GEEP), da UFSC², constatamos que há uma preocupação em definir a criança, público-alvo da Educação Especial, para obtenção do diagnóstico e prognóstico com a crença que, desta forma, poderá ser traçado um plano de trabalho a ser desenvolvido pela escola regular, ou seja, a terminologia é associada à definição que, por sua vez, é relacionada ao diagnóstico, o qual passa a representar o indivíduo.

Orlandi (2009, p. 43) nos ajudou a compreender que as palavras não têm sentido em si mesmas, mas se derivam das “formações ideológicas” presentes no discurso. Isto não está na essência das palavras, explica esta autora, mas na discursividade, ou seja, “na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele.”

Em vista do exposto, tornou-se mais fácil perceber que as terminologias, que até hoje vêm constituindo o sujeito da EE, não têm um sentido em si mesmas, mas estão compostas por um constructo social e histórico, no qual vêm se formando as políticas que regem a educação brasileira.

Essas experiências instigaram-me a elaborar o projeto de pesquisa para o Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Educação, Estado e Políticas Públicas, sobre a temática Educação Infantil numa perspectiva inclusiva (EII).

O objeto de pesquisa escolhido constitui-se de dois campos de atuação profissional, que, ao longo da história, vêm sendo marcados por concepções assistencialistas e disputados pela educação privada, devido ao baixo investimento público. Podemos

² Grupo de estudos vinculado ao Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, coordenado pelas Prof^{as}. Dr^{as}. Maria Helena Michels e Rosalba Maria Cardoso Garcia.

destacar uma retração nas matrículas na EI, na década de 90, conforme Ferreira (200-?), e a tendência do atendimento de EE em centros e clínicas especializadas e instituições privadas de educação especial.

Por outro lado, são campos que almejam o direito à educação de uma parcela que até pouco tempo ocupava lugar secundário na educação de nosso país: as crianças pequenas e as pessoas com deficiência.

Sobressaem-se como pontos relevantes, para as duas áreas, o lócus próprio de oferta educacional – creche/pré-escola e escola especial/sala de recursos/classe especial/salas multifuncionais - e o currículo voltado para uma concepção medicopedagógica de educação, ainda não superada nos dois campos.

Na *Constituição Federal em vigor* (BRASIL, 1988), a EI é definida como direito da criança, opção da família e dever do Estado. Porém, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB* (BRASIL, 1996) reformula esta definição, invertendo as posições que ocupavam família e Estado na educação de nossas crianças. A LDB/96 atribui, ao papel da família, maior importância no processo de educação de seus filhos e considera o papel do Estado em menor escala no processo de escolarização destas crianças.

Algumas pesquisas nos ajudam a pensar a educação infantil, numa perspectiva inclusiva, por meio de conceitos amplamente difundidos, no entanto pouco explicados. Perez (2008), por exemplo, se propôs:

[...] a demonstrar avanços e limitações encontrados para a escolarização de crianças e jovens com necessidades especiais na rede estadual de ensino de São Paulo nos últimos seis anos e discutir possibilidades e desafios para a condução de ações da modalidade de ensino Educação Especial, sob a perspectiva da política educacional denominada inclusiva.

A autora, ao examinar como as contradições e os impasses existentes no contexto socioeconômico influenciam a política educacional e, com maior intensidade, as questões referentes à escolarização de crianças e jovens com necessidades especiais, coloca em xeque a reprodução de desigualdades sociais na escola, a prática docente e a estrutura do próprio sistema. Indica a

transformação estrutural do sistema de ensino para que a Educação possa ser realmente um dos caminhos pelos quais se encontrem possibilidades para a construção de arranjos sociais que se fundamentem nos princípios da coesão social, da igualdade de direitos e da solidariedade.

O balanço da produção acadêmica³ revelou escassa investigação acerca das políticas de educação inclusiva para a educação infantil. Destacamos, em nosso trabalho, Almeida (2004) e Victor (2007, 2009).

Almeida (2004) investiga e analisa como se dá a interação de crianças com síndrome de *Down* em contexto inclusivo da Educação Infantil.

Victor (2007, 2009) elege como aporte teórico a abordagem histórico-cultural. O foco de seus estudos é contribuir com o processo de inclusão na educação infantil de crianças com necessidades educacionais especiais, particularmente aquelas que apresentam deficiência.

1.2 Os Objetivos

A modalidade Educação Especial, e as políticas a ela relacionadas, tem sido implementada, nesta última década, nos três níveis de ensino da Educação Básica, assim definidos pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, promulgada em 1996: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Tais políticas são marcadas pelo discurso da inclusão, apresentada como uma nova bandeira, mediante uma estratégia discursiva, um processo de linguagem como diria Orlandi (2009), além de criação de consenso entre aqueles que dirigem e executam a política – os profissionais da educação.

Garcia (2004, p.1) recuperou o debate no âmbito das políticas de “inclusão” no Brasil, traçando um panorama dos “processos pelos quais se articulam à educação especial.” A autora discute que a proposta educacional relaciona Educação Especial e Educação Básica, levando à compreensão de que, para serem inclusivos, os trabalhos têm que se realizar no ensino regular. Desta forma, justifica-se a apreensão da EE como “modalidade

³ O balanço da produção acadêmica foi realizado no ano de 2009, como parte da disciplina Seminário de Pesquisa I.

educacional”, argumento para a divulgação da política de EE como “inclusiva”.

A perspectiva inclusiva, que vem se fazendo notar nas proposições políticas de EE, abrange também a EI.

Com a presente pesquisa, buscamos contribuir para o entendimento das políticas de educação inclusiva para a educação infantil, articulando os campos da Educação Infantil (EI), Educação Especial (EE) e Políticas Educacionais Inclusivas (PEI).

O estudo tem como objetivo geral compreender as políticas de educação especial, sob o enfoque inclusivo para a educação infantil no Brasil, abrangendo o período de 2000 a 2010. Como objetivos específicos, traçamos as tarefas de caracterizar a educação infantil numa perspectiva inclusiva; identificar e apreender os conceitos que embasam o discurso político sobre a educação infantil inclusiva e compreender a proposta de estruturação da educação inclusiva na educação da primeira infância, ou seja, apreender como se estrutura o atendimento voltado às crianças de 0 a 6 anos com deficiência, mediante a proposta curricular e de “serviços especializados”.

Em vista disso, pretendemos indicar como se constitui a perspectiva inclusiva da educação especial na educação infantil no Brasil.

1.3 Pressupostos Teórico-Metodológicos

O processo de investigação constituiu-se de análise documental, que permitiu compreender a arquitetura das políticas de educação inclusiva para a EI, nesta última década - entre 2000 e 2010 - momento da instituição da Educação Especial na Educação Básica, incluindo a Educação Infantil e de redefinições da perspectiva inclusiva no campo da Educação Especial.

Para a análise documental, apoiamos este estudo na perspectiva metodológica desenvolvida pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO) do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a qual se sustenta nas contribuições de Fairclough (2001) e de Orlandi (2009), para análise do discurso.

Kuhlmann (1998, 2001), Rosemberg (1999), Fülgraff (2007), Arce (2002a, 2002b, 2004, 2007, 2009), Stemmer (2006), Wiggers (2007), Campos, Rosemberg e Ferreira (2001), Campos

(2006), Campos, Fülgraff e Wiggers (2006), Campos (2007) contribuíram para as discussões acerca da educação infantil. No campo da Educação Especial, tomamos como base os estudos de Garcia (2004, 2006, 2008), Jannuzzi (2004, 2006), Michels (2006), Bueno (2008).

Nossa filiação a esses autores justifica-se porque intentamos que a pesquisa se desse no campo do pensamento crítico, além de encontrarmos, nesses autores, suporte teórico para as discussões decorridas das políticas educacionais.

Alguns autores nos possibilitaram articular o debate entre a EI e EE, o que nos proporcionou a análise da interface inclusiva dos dois campos. Destacamos Victor (2007, 2009), Silva (2008), Almeida (2004), Andrade (2007), Leher (2009), Kassar (1998), Góes (2007), Ferreira ([200-?], 1998), Freitas (2002), embora em grande parte estes autores não tenham como base a EI.

A perspectiva de análise do discurso nos leva a “compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história.” (ORLANDI, 2009, p. 15).

Essa pesquisa tratou de analisar o discurso, assim definido por esta autora como “palavra em movimento, prática de linguagem”, que nos leva a observar “o homem falando.” (ORLANDI, 2009, p. 15).

A autora interpreta o discurso como prática social e histórica. Contudo, sustentada pelas concepções de Fairclough (2002), Garcia (2004, p. 18) nos lembra que:

[...] a significação de um discurso não pode ser – e não é – acessada apenas pela lida com palavras, conceitos e textos. O salto de qualidade na análise pode ser dado também com a compreensão do discurso em sua tridimensionalidade: como texto, como prática discursiva e como prática social.

Complementar a essa ideia, Fülgraff (2007, p. 72) assevera que:

[...] os documentos de políticas veiculam discursos que mobilizam formas particulares de compreender o mundo, conseqüentemente modelam, também, as relações e práticas sociais. O método de Fairclough é designado de ‘tridimensional’,

pois focaliza a relação entre mudança discursiva e mudança social, relacionando as propriedades do texto aos eventos discursivos. [...]; essa concepção sustenta-se na compreensão da linguagem como prática social.

Essas considerações são compatíveis com o pensamento teórico de Fairclough (2001), ao desenvolver a tese segundo a qual tenta reunir a análise do discurso tridimensional.

Qualquer 'evento' discursivo (isto é, qualquer exemplo de discurso) é considerado como simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social. A dimensão do 'texto' cuida da análise linguística de textos. A dimensão da 'prática discursiva', como 'interação', na concepção 'texto e interação' de discurso, especifica a natureza dos processos de produção e interpretação textual - por exemplo, que tipos de discurso (incluindo 'discursos' no sentido mais socioteórico) são derivados e como se combinam. A dimensão de 'prática social' cuida de questões de interesse na análise social, tais como as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e como elas moldam a natureza da prática discursiva e os efeitos constitutivos/constitutivos referidos anteriormente (FAIRCLOUGH, 2001, p. 22).

Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 12-13) concordam com Orlandi (2009) e Fairclough (2001), ao entenderem que a linguagem não é transparente. Por este motivo, justificam o texto como unidade de análise, que permite ter acesso ao discurso para compreender a política e não como objeto final de explicação. Afirmam não tomar o texto como “ponto de partida absoluto, mas, sim, como objeto de interpretação”.

Portanto, para a análise do discurso, contido na coleção em questão, levamos em conta o que estas autoras defendem.

O estudo aprofundado sobre que conceitos e argumentos são privilegiados e quais os intencionalmente “desprezados” nos aproxima da lógica ou racionalidade que

sustenta os documentos. Essa tarefa exige um olhar investigativo sobre os textos oficiais – legislação, relatório, documento – para ler o que dizem, mas também para captar o que “não dizem”. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 12)

Moraes (2003, p. 158) assegura que a resignificação de conceitos tem constituído o discurso político em anos recentes.

Termos e conceitos têm sido absorvidos pela pragmática retórica corrente. Uns foram naturalizados – o capitalismo, por exemplo -, alguns foram construídos, resignificados, modificados ou substituídos por outros mais convenientes. O termo “igualdade”, entre outros tantos exemplos, cedeu lugar à “equidade”, o conceito de “classe social” foi substituído pelo de “*status* socioeconômico”, os de “pobreza” e “riqueza” pela peculiar denominação de “baixo” e “alto” ingressos sociais. Destinado a assegurar a obediência e a resignação públicas, o pragmático vocabulário se faz necessário para erradicar o que é considerado obsoleto e criar novas formas de controle e regulação sociais. Alcançar o consenso torna-se fundamental, o que é efetivado com sucesso, seja pela cooptação de intelectuais – muitos deles educadores -, seja pela monocórdia repetição de um mesmo discurso reformista para a educação [...].

Orlandi (2009) nos contempla com uma pista metodológica importante que conflui com as ideias apresentadas até este momento nesta sessão, indicando como deve proceder o analista se a linguagem funciona desse modo e, ainda, que escuta ele deve estabelecer para ouvir além das evidências e compreender as determinações dos sentidos dados pela opacidade do texto, pela história, pela constituição do sujeito que lhe permita construir espaço para a singularidade, a ruptura e a resistência.

A autora argumenta:

[...], a proposta é a da construção de um dispositivo da interpretação. Esse dispositivo tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, o que o

sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras (ORLANDI, 2009, p. 59).

Ao analisarmos a coleção *Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão*, partimos do pressuposto de que estes documentos caracterizam a educação infantil inclusiva na política educacional brasileira, mediante encaminhamentos práticos.

Inquiríamos a hipótese de que os saberes estavam atrelados à prática, ao cotidiano imediato como proposta para uma educação infantil inclusiva, possibilitando-nos um eixo de análise por esse viés.

Os debates realizados em grupo⁴, que dizem respeito às políticas educacionais e às políticas de EE, foram travados coletivamente e contribuíram, significativamente, para a formação do pensamento crítico que procuramos imprimir ao trabalho.⁵

1.3.1 Campo empírico

Como empiria, apresentamos os documentos do Ministério da Educação (MEC), que compõem a coleção *Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão* (BRASIL, 2006), com o intuito de indicar quem escreve os documentos, a quem são destinados, quais são suas principais recomendações, quais os conceitos disseminados e os serviços propostos para crianças com deficiência na Educação Infantil, numa perspectiva inclusiva.

A *Coleção Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão* foi organizada em oito volumes, indicados para os

⁴ Justificamos nossa opção, neste trabalho, pelo uso do pronome na primeira pessoa do plural *nós* e pelo uso do pronome possessivo *nosso*, por considerarmos a relevância dos debates travados coletivamente e pela orientação presente da Prof^ª. Rosalba M. Cardoso Garcia, os quais imprimiram marcas importantes na elaboração desta Dissertação, resultado de um esforço coletivo.

⁵ Vimos realizando discussões no Grupo de Estudos sobre Educação Especial (GEEP)/UFSC acerca das políticas de educação especial. Tais discussões têm gerado debate de ideias contudentes em torno de temáticas, como a da constituição das propostas de atendimento da EE para a educação básica, nesta última década. No GEPETO/UFSC, o debate tem sido em torno das políticas educacionais direcionadas aos países em desenvolvimento, por organismos internacionais/multilaterais. Tais discussões têm demandado inúmeros estudos no grupo, decorrentes destas temáticas.

diversos tipos de deficiências: múltipla, física, surdocegueira/múltipla deficiência sensorial, surdez, deficiência visual, e, ainda, para altas habilidades/superdotação e dificuldades de aprendizagem.

Encontram-se constituídos da seguinte forma:

- Volume 1 – Introdução;
- Volume 2 – Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento;
- Volume 3 – Dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla;
- Volume 4 – Dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência física;
- Volume 5 – Dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial;
- Volume 6 – Dificuldades de comunicação e sinalização: surdez;
- Volume 7 – Dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência visual;
- Volume 8 – Altas habilidades/ superdotação.

A análise constitui-se, ainda, de documentos citados na coleção, bem como de outros que auxiliaram no processo de análise, por estarem relacionados ao objeto desta pesquisa, contribuindo na concretização dos objetivos aqui pretendidos, como podemos observar no Quadro 1.

Documentos que compõem a análise desta pesquisa	
Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais/94	Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais
RCNEI/98	O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.
Res. N. 2/2001. Diretrizes Nac. para a EE na Educação Básica	Institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades

	educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.
LDB/96. Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Res. N. 4, de 2 de outubro de 2009	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial
Parecer CNE/CEB N. 13/2009 Aprovado em: 3/6/2009	Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
Decreto N. 6.571, de 17 de setembro de 2008	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.
RCNEI/2001. Estratégias e orientações para a educação de crianças com NEE	“Concebido para ser utilizado como guia de reflexão que possa servir de base para a ação educativa dos profissionais que atuam junto a crianças com necessidades especiais na Educação Infantil, resguardando a especificidade de cada criança e a diversidade cultural do país”.
Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação/2006	Contém diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a EI.
Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças/2009	Este documento compõe-se de duas partes. A primeira contém critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito principalmente às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças. A segunda explicita critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais.

Resolução CEB N. 1, de 7 de abril de 1999	Institui as diretrizes curriculares para a EI
Parâmetros Nacionais de qualidade para a EI/2006	Contêm referências de qualidade para a EI a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e Centros de Educação Infantil que levem em conta as diferenças, diversidades e desigualdades.
Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva/2008	Acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

Quadro 1 – Documentos analisados

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados obtidos na pesquisa.

1.4 Questões de Pesquisa

Nesta pesquisa, cabe ressaltar algumas questões subdivididas, aqui, em questões principais e questões secundárias, as quais orientam este estudo:

- Questões Principais:

- Como está caracterizada a educação infantil inclusiva?
- Quais os conceitos estruturadores de um discurso político sobre educação infantil na perspectiva inclusiva?
- Como está estruturado o atendimento educacional inclusivo na educação infantil?
- Educação infantil inclusiva corresponde à educação especial na educação infantil?
- A educação infantil numa perspectiva inclusiva mantém seus objetivos quando voltada às crianças com necessidades especiais ou ganha características de subordinação à educação especial?
- O modelo inclusivo representa uma especialização da educação infantil?

- Questões secundárias:

- Qual o lugar do conhecimento específico da educação infantil, como as definições de concepção de criança, professor e de Educação Infantil (educar e cuidar), na proposta de educação infantil inclusiva? As políticas de educação inclusiva para a EI diferenciam-se das políticas inclusivas para o ensino fundamental ou sua essência é a mesma? Há uma definição clara para estas políticas que as diferenciem?
- Considerando a tese, segundo a qual não há uma relação orgânica entre educação especial e educação básica, na formulação de uma proposição inclusiva (GARCIA, 2004), é possível perceber conceitos próprios da educação infantil na proposta de educação infantil inclusiva? Tal proposta caracteriza-se por uma sobreposição de campos ou há uma subordinação de concepções fundamentais, como a de criança, de professor e de EI a uma forma especializada?
- A educação infantil na perspectiva inclusiva está subsumida a uma educação infantil especializada nas deficiências?

Entendemos que essas questões reforçam a necessidade de pesquisar o objeto definido nesta investigação, o qual se caracteriza na interface dos dois campos em questão, - EII – entretanto, com a finalidade de verticalizar a análise dos dados disponíveis, reestruturamos essas perguntas em uma questão principal:

- *Como está caracterizada a proposição política de educação infantil inclusiva?*

Para responder a essa indagação, nos pautaremos na análise da política que terá como critérios os conceitos que sustentam a proposição política e uma proposta curricular, aqui compreendida como o currículo divulgado na coleção e a estrutura de serviços propostos para o atendimento educacional inclusivo.

1.5 Organização do Trabalho

Após a apresentação das questões que nortearam esta investigação, apresentaremos a estrutura sintetizada dos capítulos.

No capítulo 1 – *A política educacional brasileira para a educação infantil: a constituição de uma perspectiva inclusiva* – abordamos a política educacional para os campos da EI e EE, onde apresentamos pontos polêmicos na área da EI e o estudo da documentação relacionada à proposição política para a EE, na década de 2000 a 2010.

Destacamos, neste capítulo, alguns pontos de tensionamento, como o acesso, a diversificação das instituições e a ausência de consenso na EI, que culminaram com o debate de alguns conceitos-chave desta área: o educar e cuidar, o assistencial e o educacional e o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico.

A análise dos documentos: *Resolução CNE/CEB N. 2/2001* (BRASIL, 2009b), *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008a), *Resolução N. 4/2009* (BRASIL, 2009c), *Parecer CNE/CEB N. 13/2009* (BRASIL, 2009) e a *Declaração de Salamanca* (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994) proporcionou evidenciar a constituição da perspectiva inclusiva na EE.

A construção deste capítulo nos ajudou a mapear questões polarizadas na EI, bem como a proposição política para a EE, que deram sustentabilidade ao debate posterior e à construção do objeto desta pesquisa.

No capítulo 2 – *A materialidade da proposta de Educação Infantil Inclusiva: a coleção Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão* – argumentamos acerca do pragmatismo impregnado nos saberes veiculados na coleção examinada, discutimos como os conceitos e concepções disseminados na coleção - criança, aluno, deficiência, educação infantil, inclusão e educação inclusiva - sustentam uma proposição política de EII, apreendendo a articulação destes conceitos nas duas áreas. Analisamos os encaminhamentos propostos para a instituição de EII, por intermédio do currículo e do atendimento divulgados.

Nas considerações finais, retomamos os objetivos, as questões desta investigação e algumas análises realizadas nos capítulos. Ressaltamos a sobreposição de concepções e conceitos que se impõem na interface dos dois campos, cujo objetivo é o de caracterizar a EII. Evidenciamos a opção por uma base teórica eclética e o pouco rigor na forma como os conceitos são tratados na coleção.

2 A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL: A CONSTITUIÇÃO DE UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Neste capítulo, apresentamos um panorama da educação infantil brasileira, o movimento da política e as tensões presentes na constituição deste campo em disputa.

As reflexões aqui estabelecidas estão organizadas em torno da questão: O que caracteriza a educação infantil no Brasil?

Apoiamos essa discussão em estudos que são referência na área da EI e que apontam divergências e convergências entre si, evidenciando pontos de tensionamento na área, bem como em alguns documentos, como a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96* (LDB) (BRASIL, 1996) e o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI) (BRASIL, 1998a).

Abordamos, também, as políticas para a Educação Especial brasileira, com o objetivo de recuperar a constituição da perspectiva inclusiva nesta área. A articulação da documentação nacional e internacional nos guia a este propósito, mediante a análise da *Resolução CNE/CEB N. 2 de 2001* (BRASIL, 2009b), do documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008a), da *Resolução N. 4/2009* (BRASIL, 2009c) e do *Parecer CNE/CEB N. 13/2009* (BRASIL, 2009). Dentre os documentos internacionais, apresentamos alguns pontos da *Declaração de Salamanca* (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994), os quais consideramos relevantes neste estudo.

Finalizando o capítulo, retomamos o debate em torno da proposição de uma política de EI inclusiva, a fim de articular a análise dos achados entre os dois campos.

Diante do exposto, buscamos apreender, como concepção inclusiva para a Educação Infantil, aquela que está alicerçada na política nacional de educação especial na educação básica, numa perspectiva inclusiva, e que se constitui na interface educação especial e educação infantil.

2.1 Políticas para a Educação Infantil no Brasil no Período 2000 a 2010: algumas questões candentes

O presente item está organizado em torno de algumas questões, que consideramos candentes em relação à Educação Infantil no Brasil, tais como: o acesso à EI, a diversificação das instituições e a ausência de consenso sobre a abordagem educacional que a orienta.

Iniciamos, discutindo o acesso à EI, com foco no panorama atual do atendimento da Educação Infantil no Brasil.

Num segundo momento, centramos o debate na diversificação das instituições de EI, cujo ponto central é a origem destas instituições no país e as modalidades de atendimento.

Em terceiro lugar, abordamos a ausência de consenso sobre a proposta pedagógica que orienta a EI brasileira, buscando interpretar a legislação e as concepções polarizadas presentes no campo.

2.1.1 O acesso à educação infantil no Brasil: histórico e panorama atual

Faremos aqui o sentido inverso, em relação à sequência dos temas do título deste item: histórico e panorama, focalizando, primeiramente, o que nos mostram os dados recentes, para abordarmos, posteriormente, o acesso à Educação Infantil como direito da criança.

Iniciamos com os apontamentos de Fülgraff (2007) e Campos (2006, 2007) sobre o panorama atual do atendimento à EI no Brasil.

Fülgraff (2007), ao estudar *o UNICEF e a política de educação infantil no Governo Lula*, examina os dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (PNAD/IBGE) de 2004, e constata que:

[...], apenas 40,4% do total das crianças com idade entre zero a seis anos freqüentam uma instituição de educação infantil ou ensino fundamental. Ainda segundo a PNAD, a população de zero a três anos somava cerca de 11,5 milhões de crianças e a população de quatro a seis anos 10,2 milhões de crianças. Com relação às

crianças de zero a três anos, apenas 13,4% das crianças nessa faixa etária freqüentavam creche, sendo que a freqüência escolar de crianças de quatro a seis anos chegava a 70,5% (FÜLGRAFF, 2007, p.54).

O Brasil enfrenta, ainda, muitos desafios em relação à educação infantil, conforme mostram os números acima, fundamentalmente, no que concerne à creche.

Fülgraff (2007) mostra a necessidade de expansão da rede pública, para atender às crianças na faixa de 0 a 3 anos, que se encontram fora das instituições de EI, uma vez que somente 13,4%, de um total de 11,5 milhões de crianças, são atendidas nas creches. Em termos de instituições públicas, o acesso à creche ainda encontra-se em desvantagem em relação à pré-escola.

Os estudos de Campos (2007), relacionados ao Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e à política educacional, revelam que as creches e pré-escolas do sistema público estão sob a responsabilidade dos municípios, em sua grande maioria⁶. É o que revelam os dados do Censo Escolar 2005, mas que não estão distantes dos dados mais recentes.

No país, dentre as 96.410 instituições públicas de educação infantil, 95% estão na esfera municipal, segundo o Censo Escolar 2005. A essas devem ainda ser somadas as 11.303 instituições privadas sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas e confessionais -, a maioria delas dependentes de subsídios municipais para sobreviver. Ou seja, as creches e pré-escolas financiadas pelo poder público

⁶ De acordo com dados do INEP/Educacenso/2008, as escolas de educação infantil municipais respondem por 73,3% do total de matrículas, ficando as escolas privadas com 24% nesta etapa da educação básica. Cabe aqui explicitar o que é o Educacenso. “Em 2005 teve início um ciclo de reformulação operacional e metodológica do Censo Escolar, com a montagem de um cadastro de alunos e docentes da educação básica, que culminou, em 2007, com a implantação do sistema Educacenso e a alteração da data de referência da coleta de dados do Censo Escolar para a última quarta-feira de maio. O Educacenso é um sistema informatizado de levantamento de informações que utiliza ferramentas *web* na coleta, organização, transmissão e disseminação dos dados dos cadastros de escolas, turmas, alunos e docentes de todos os estabelecimentos que oferecem qualquer uma das etapas e modalidades da educação básica.” (BRASIL, 2008).

encontram-se em sua maioria esmagadora sob a responsabilidade dos municípios (CAMPOS, 2007, p. 2).

A LDB/96, em seu Art. 20º, classifica as instituições privadas de ensino nas seguintes categorias:

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV - filantrópicas, na forma da lei (BRASIL, 1996, p. 8).

Com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)/2005, Campos (2007, p. 3) ainda salienta que:

[...] as matrículas em creches privadas sem fins lucrativos representam 22% do total de 1,4 milhões de crianças que freqüentam creches no país, enquanto as matrículas em pré-escolas sem fins lucrativos representam 8% do total de 5,7 milhões de pré-escolares.

Cabe, contudo, apresentar dados mais recentes do INEP, que nos ajudarão a compreender a situação atual do atendimento de crianças de 0 a 6 anos na EI no Brasil. Estes dados referem-se à matrícula inicial no ensino regular da EI, com vínculo administrativo municipal e estadual, nas zonas rural e urbana, conforme podem ser apreciados na Tabela 1.

Tabela 1 – Matrícula inicial na educação infantil – creche e pré-escola – com vínculo estadual e municipal das regiões urbanas e rurais do país

Matrícula inicial na educação infantil – creche e pré-escola – com vínculo estadual e municipal das regiões urbanas e rurais		
	Área Urbana	Área Rural
Matrículas Estaduais	Creche – 6.955 (7%) Pré-escola – 93.104 (93%)	Creche – 327 (3%) Pré-escola – 11.418 (97%)
Total Estadual	100.059 (100%)	11.745 (100%)
Matrículas Municipais	Creche – 1.025.035 (25,63%) Pré-Escola – 2.973.808 (74,37%)	Creche – 106.327 (12,38%) Pré-escola – 752.598 (87,62%)
Total Municipal	3.998.843 (100%)	858.925 (100%)

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir dos dados obtidos em Brasil (2008).

Segundo dados do INEP/2008, as instituições de Educação Infantil, com vínculo administrativo estadual, apresentam matrícula inicial, no ensino regular, nas regiões urbanas do país, de 6.955 matrículas de crianças nas creches (7% do total de matrículas estaduais urbanas) e de 93.104 matrículas de crianças na pré-escola (93% do total de matrículas estaduais urbanas).

Nas creches e pré-escolas das áreas urbanas, com vínculo municipal, o censo escolar registrou, respectivamente, 1.025.035 matrículas municipais urbanas (25,63% do total de matrículas municipais urbanas) e 2.973.808 matrículas municipais urbanas (74,37% do total de matrículas municipais urbanas).

Campos, Rosemberg e Ferreira (2001) assinalam que o atendimento nas pré-escolas pelo município tem um expressivo crescimento, até mesmo nas zonas rurais, em que tradicionalmente o atendimento é pequeno (Tabela 2). A participação do setor público no atendimento direto à população tem crescido e é majoritária no caso da pré-escola (Tabela 3), embora as autoras ressaltem que os dados da cobertura de atendimento nas pré-escolas particulares estão subestimados, devido às falhas de fiscalização e regulamentação.

Tabela 2 – Matrícula inicial nas creches estaduais e municipais e nas pré-escolas estaduais e municipais

Matrícula inicial nas creches estaduais e municipais e nas pré-escolas estaduais e municipais			
Área	Urbana	Rural	Total CRUE/CRUM* PERUE/PERUM**
Estaduais	Creche 6.955 (95.51%)	Creche 327 (4.49%)	7.282 (100%)
Municipais	Creche 1.025.035 (90.60%)	Creche 106.327 (9.4%)	1.131.362 (100%)
Estaduais	Pré-escola 93.104 (89.07%)	Pré-escola 11.418 (10.93%)	104.522 (100%)
Municipais	Pré-escola 2.973.808 (78.80%)	Pré-escola 752.598 (21.20%)	3.726.406 (100%)

*Creches rurais urbanas estaduais (CRUE) e Creches rurais urbanas municipais (CRUM).

** Pré-escolas rurais urbanas estaduais (PERUE) e Pré-escolas rurais urbanas municipais (PERUM).

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir dos dados obtidos em Brasil (2008).

Tabela 3 – Total de matrículas iniciais nas creches rurais urbanas estaduais e municipais e nas pré-escolas rurais urbanas estaduais e municipais

Total de matrículas iniciais nas Creches rurais urbanas estaduais e municipais e nas Pré-escolas rurais urbanas estaduais e municipais.	
Total de CRUE e CRUM	1.138.644
Total de PERUE e PERUM	3.830.928

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir dos dados obtidos em Brasil (2008).

Os números vêm mostrando que a EI no Brasil está em expansão⁷ e que o acesso a ela está sendo transferido, em larga

⁷ Segundo a página do INEP (BRASIL, 2009k) o Censo Educacional da Educação Infantil de 2000 mostrou que a Educação Infantil brasileira está em expansão. Os dados revelaram que a maioria dos municípios brasileiros possui algum tipo de oferta de Educação Infantil; entre 5.507 municípios, cerca de 99% têm pelo menos um estabelecimento que atende a crianças em creches ou na pré-escola. Ainda segundo o

escala, para a esfera municipal, como resultado das políticas públicas direcionadas a esse nível de ensino.

Os dados do Censo/2008 revelam que, nas instituições de EI, que mantém vínculo administrativo estadual e municipal, somam-se só na creche 1.138.644 de crianças matriculadas no país. No caso da pré-escola, esse número ultrapassa três vezes mais, correspondendo a 3.830.928 de crianças matriculadas (BRASIL, 2009e).

Com relação à matrícula inicial dos alunos da Educação Especial, na Educação Infantil – alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos (BRASIL, 2009e)⁸ – os dados do censo revelam números que, assim como na matrícula inicial do ensino regular da Educação Infantil, são maiores na pré-escola, preponderantemente nas regiões urbanas e nas instituições com vínculo administrativo municipal.

É importante esclarecer o movimento ocorrido com relação ao acesso à EI e ao acesso de crianças da EE para a EI, nas últimas décadas, em decorrência das reformas previstas na legislação brasileira e nas políticas educacionais voltadas para a EI e EE na perspectiva inclusiva. Os dados poderão confirmar ou não a ampliação do acesso às crianças com deficiência entre 0 e 6 anos na EI, na esfera municipal, por meio da evolução das matrículas nos dois campos, como demonstrado na Tabela 4.

levantamento obtido por meio do censo, existem 92.526 estabelecimentos de Educação Infantil no País que atendem crianças entre 0 e 6 anos de idade, sendo que 67% pertencem às redes de Educação municipais.

⁸ Essas categorias são informadas no Censo. Conforme tabela do Censo da Educação Básica de 2009 (BRASIL, 2009e) os alunos da EE em classes comuns são definidos por tipo de necessidade especial, sendo elas: cegueira, baixa visão, surdez, deficiência auditiva, surdocegueira, deficiência física, deficiência mental, deficiência múltipla, autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicose infantil) e altas habilidades/superdotação.

Tabela 4 – Matrícula inicial dos alunos da educação especial na educação infantil por dependência administrativa e região urbana e rural

Matrícula inicial dos alunos da educação especial na educação infantil por dependência administrativa e região urbana e rural		
Dependência Administrativa	Educação Infantil	
	Creche	Pré-escola
Estadual Urbana	2.094 (29,286%)	6.156 (19,34%)
Estadual Rural	1 (0,014%)	79 (0,26%)
Municipal Urbana	4.804 (67,20%)	23.050 (72,40%)
Municipal Rural	250 (3,50%)	2.548 (8,00%)
Total Estadual e Municipal	7.149 (100%)	31.833(100%)

*Não temos os dados específicos dos alunos incluídos na educação infantil do ensino regular, uma vez que os números referem-se a alunos da educação especial na educação infantil matriculados em classes especiais, escolas especiais e incluídos, conforme o Censo Escolar da Educação Básica de 2008.

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir dos dados obtidos em Brasil (2008).

Os dados estatísticos confirmam, tanto no atendimento à primeira infância da EE como da EI, a análise de que o atendimento é significativamente maior na rede municipal, com a ressalva de que na EE o número de crianças atendidas em classes especiais, escolas especiais e incluídos – conforme as categorias indicadas no censo - é extremamente menor, conforme a Tabela 4. A matrícula inicial nas creches estaduais e municipais da EE corresponde a 7.149. Nas pré-escolas da EE, com o mesmo vínculo, este número cresce para 31.833, ou seja, mais que quatro vezes as matrículas na creche.

Vejamos, na Tabela 5, os dados de matrículas iniciais de crianças na creche e pré-escola da Educação Especial do Censo Educacional 2009, indicando significativas mudanças, com relação a 2008, em termos de atendimento quantitativo na EE.

Tabela 5 – Matrícula inicial dos alunos na creche e pré-escola da educação especial das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral.

Matrícula inicial dos alunos na creche e pré-escola da educação especial das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral.				
Dependência Administrativa	Educação Infantil			
	Creche		Pré-escola	
	Parcial*	Integral*	Parcial*	Integral*
Estadual Urbana	1.275 (20,80%)	6 (0,10%)	4.548 (16,53%)	33 (0,12%)
Estadual Rural	0 (0%)	1 (0,02%)	72 (0,26%)	2 (0,0073%)
Municipal Urbana	1.942 (31,67%)	2.656 (43,32%)	18.808 (68,37%)	1.504 (5,46%)
Municipal Rural	201 (3,27%)	50 (0,82%)	2.511 (9,13%)	32 (0,12%)
Subtotal Estadual e Municipal	3.418 (55,75%)	2.713 (44,25%)	25.939 (94,29%)	1.571 (5,71%)
Total Estadual e Municipal	6.131 (100%)		27.510 (100%)	

*O MEC/INEP disponibilizou os dados das matrículas iniciais em creches e pré-escolas da EE de 2009, com atendimento parcial e integral. Diferentemente dos dados encontrados em 2008, os quais não continham essa discriminação.

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir dos dados obtidos em Brasil (2009e).

O conjunto de dados aponta para uma redução das matrículas iniciais de crianças na creche e pré-escola da EE, no intervalo de um ano, entre 2008 e 2009. Estes dados podem indicar a inserção gradativa de crianças oriundas da EE nas creches e pré-escolas da rede pública do ensino regular. Os dados também indicam a transferência da oferta de vaga em creches e pré-escolas da esfera estadual para a municipal, embora ainda exista o atendimento sob a responsabilidade do Estado. Há uma migração de matrículas da Educação Infantil para o poder municipal, tanto nas regiões urbanas quanto nas regiões rurais.

No Brasil, a creche foi considerada como um mal necessário para que as mães pudessem trabalhar fora e, assim, contribuírem na renda da família. Ao contrário do que indicam os

números, parece-nos que esta concepção ainda predomina no entendimento de muitas famílias e alguns profissionais da área, dada a importância destinada à tese da necessidade do contato materno nos primeiros anos de vida da criança, para o seu desenvolvimento saudável. Sendo assim, a criança deve estar protegida no âmbito do lar, cuidada por seus progenitores. Este pode ser um dos motivos que fazem com que muitos pais deixem os filhos em casa sob os cuidados da mãe ou sob a guarda dos avós. Este fenômeno também se observa na EE, em se tratando da criança pequena (0 a 3 anos) com deficiência, em que a dependência do adulto é maior e os cuidados básicos são, muitas vezes, mais acentuados, conforme a especificidade da deficiência. Este é um fator importante a ser considerado, o que leva à necessidade de um número maior de profissionais na instituição, adaptações físicas e atitudinais e a parceria com especialistas da área da EE. Levando-se em conta que muitas instituições não possuem equipe ampliada, orçamento para a adaptação de espaços e equipamentos e a contribuição de profissionais de áreas, como fonoaudiologia, psicologia e fisioterapia, o acesso de crianças com deficiência pode enfrentar também a resistência das famílias na matrícula de seu filho pequeno na creche.

O acesso e a qualidade dos serviços oferecidos à primeira infância estão relacionados, conforme analisa Fülgraff (2007), à renda familiar, ao nível de escolaridade dos pais e à ambiência cultural da família.

De acordo com dados fornecidos por Campos, Fülgraff e Wiggers (2006) e Rossetti-Ferreira, Ramon e Silva (2002), quanto maior o nível de escolaridade da mãe, maior é a procura de vaga nas creches e pré-escolas. A porcentagem de crianças de lares mais pobres em pré-escolas e creches é menor que a porcentagem de crianças vindas de famílias das faixas de renda média e alta⁹.

No acesso à Educação Infantil, no Brasil, podemos considerar, portanto, a correlação entre a escolaridade infantil e duas variáveis: a renda familiar e a escolaridade materna nas duas modalidades de atendimento – creche e pré-escola (ROSSETTI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002).

O acesso a EI está vinculado, prioritariamente, ao direito da criança, porém, muitas crianças ainda estão fora da creche e pré-

⁹ Termos usados pelas autoras em alusão às classes sociais mais favorecidas, quando em comparação à classe popular.

escola, devido a uma demanda superior a oferta, somando-se a situação econômica das famílias.

Quando não há vagas suficientes para cobrir a demanda as crianças das classes populares são mantidas fora das instituições públicas de EI.

Portanto, consideramos que o acesso a instituição de EI não é opção da família pobre; é muito mais uma necessidade diante das atuais condições objetivas de vida, a qual nem sempre é suprida pelo Estado.

Campos (2005, p. 8) considera que “as políticas sociais no país não estão conseguindo alterar os padrões de desigualdade social existentes.”

Em outro momento, Campos (2006), ao analisar dados do IBGE/2004, constata que a proporção de crianças de famílias com menor renda, que frequentam a educação infantil, é menor comparativamente àquelas crianças que pertencem a famílias em condições sociais mais favoráveis e cujos pais têm maior escolaridade.

Os números também revelam que o acesso à Educação Infantil no Brasil não é equitativo: as crianças de famílias com maior renda, brancas, com mães de escolaridade mais alta, que trabalham, residentes na zona urbana, estão matriculadas em proporções significativamente superiores às de famílias mais pobres, negras, com mães de escolaridade baixa e/ou residentes na zona rural, entre outros atributos (KAPPEL, 2005 *apud* CAMPOS, 2006, p. 3).

Campos, Rosemberg e Ferreira (2001), ao discutirem a questão conceitual que envolve a definição das creches e pré-escolas pela política nacional de educação de crianças de 0 a 6 anos, consideram que há, no Brasil, uma superposição destas duas modalidades de atendimento, quando existe uma concentração de matrículas a partir dos 4 anos, tanto na creche quanto na pré-escola, e que a dificuldade na integração destes estabelecimentos encontra-se na diferente vinculação institucional.¹⁰

¹⁰ Ressaltamos que esses dados são anteriores à LDB/96 e logo posteriores à Constituição/1988. Como sabemos que no território nacional há muitas versões de instituições de EI, consideramos ainda relevantes esses dados.

Valendo-se da atual Constituição¹¹, as autoras argumentam a possibilidade de uma reorganização das formas de atendimento com o vínculo das creches e pré-escolas ao setor educacional e percebem o desafio de traduzir esta nova proposta no atendimento à criança pequena.

Um aspecto importante da creche no sistema educacional é que ela corresponde a um princípio que vem sendo definido por áreas ligadas à educação da criança pequena, que defendem uma concepção de educação pré-escolar vinculada aos direitos da criança que é atendida e não aos direitos da mãe que trabalha ou da família necessitada (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 2001, p. 107).

Essa proposta sugere uma diferente concepção de trabalho, especialmente para a faixa etária menor da educação infantil – 0 a 3 anos – onde os conceitos são redefinidos com o foco na criança e nas necessidades desta faixa etária, não mais com o foco nas necessidades da mãe trabalhadora ou da família que, ainda em muitos casos, necessita da vaga para suprir sua própria subsistência.

É fato que, no Brasil, muitas famílias necessitam de um lugar para manter seus filhos enquanto trabalham, mas a nova legislação não vincula o trabalho da mãe ao direito à vaga na creche. A vaga decorre do direito da criança, independente de a mãe trabalhar fora de casa, ter uma renda baixa, ser estudante e necessitar dessa vaga para dar continuidade aos estudos, ou seja, independente da condição social da família, já que a legislação atual brasileira concede a toda criança o direito à vaga na creche e pré-escola. “Ou seja, todas as famílias que optarem por partilhar com o Estado a educação e o cuidado de seus filhos deverão ser contempladas com vagas em creches e pré-escolas públicas.” (CERISARA, 2002, p. 328).

Contudo, as contradições fazem parte das relações humanas e da realidade de vida objetiva, o que nos leva a afirmar que não pode ser traduzida sem considerar suas múltiplas determinações.

¹¹ A Constituição de 88 assegura, em seu Art. 208, inciso IV, a educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade (redação dada pela Emenda Constitucional n. 53, de 2006).

Muitas vagas na Educação Infantil estão atreladas, ainda, à condição da mulher no mercado de trabalho. A mãe trabalhadora tem prioridade à vaga para seu filho em relação à mãe desempregada, por exemplo, ou inserida no mercado de trabalho informal que não possa comprovar sua atividade laborativa.

Dentre os documentos que reforçam a legislação, os *Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006j) divulgam a quem se destinam as instituições de EI, explicitando o direito de toda e qualquer criança à vaga em instituições de EI.

As instituições de Educação Infantil destinam-se às crianças, brasileiras e estrangeiras, sem distinção de gênero, cor, etnia, proveniência social, credo político ou religioso, com ou sem necessidades especiais. Cabe às gestoras e aos gestores das instituições de Educação Infantil permitirem a matrícula ao longo de todo o ano letivo, sempre que houver vaga disponível. Entretanto, matricular ou não uma criança de 0 até 6 anos na instituição de Educação Infantil é um ato de livre vontade das mães e dos pais e/ou responsáveis pelas crianças (BRASIL, 2006j, p.28).

Na legislação brasileira, toda criança tem direito à matrícula na educação infantil, independentemente de ser brasileira ou não, menina ou menino, branca ou negra, pobre ou rica, católica ou evangélica, com necessidades especiais ou não.

Entretanto, sabemos que são muito diversificadas as instituições de educação infantil no Brasil, em se tratando da faixa etária atendida nas modalidades creche e pré-escola, da denominação dessas instituições, do público a que se destinam, dos vínculos com as esferas governamentais, do tipo de atendimento e da concepção que abordam em sua proposta pedagógica.

2.1.2 A diversificação das instituições de educação infantil

Tomemos como base o documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a EI* (BRASIL, 2006j) para iniciarmos este

debate, uma vez que o mesmo veicula a caracterização das instituições de educação infantil no Brasil.

O referido documento divulga o lócus de funcionamento da Educação Infantil no Brasil: creches, pré-escolas, centros ou núcleos de Educação Infantil, como também em salas anexas a escolas de Ensino Fundamental, que atendem crianças de 0 até 6 anos de idade.

Especifica, em consonância com a LDB/96, que:

Todas as instituições de Educação Infantil localizadas em um município, sejam públicas ou privadas, compõem, juntamente com as instituições de Ensino Fundamental e Médio, mantidas pelo poder público, e os órgãos de educação, o sistema de ensino correspondente (municipal ou estadual) (BRASIL, 2006j, p. 27).

Parece-nos não haver dúvida de que a nova legislação difunde a EI como integrante do sistema de ensino. No entanto, algumas questões se impõem:

- Quais as implicações acarretadas por essa mudança para a EI?
- O que significa a EI ter um lócus próprio de funcionamento e, ao mesmo tempo, estar vinculada ao ensino fundamental por meio de salas anexadas ao seu espaço de atendimento?

Essas questões nos parecem estar intimamente relacionadas aos diferentes tipos de instituições de EI encontrados em todo o território brasileiro. A diversidade de características das instituições de EI, no Brasil, lhes confere a possibilidade de atuações com base em diversas abordagens educacionais.

Podemos considerar que a diversidade de instituições de EI, no Brasil, engloba as diferenças regionais, de gênero e de etnia. Porém, a diversificação das instituições vai para além dessa diversidade que caracteriza a nação brasileira, manifestando-se na diversificação do atendimento de baixa qualidade em vista do público atendido, neste caso, crianças oriundas de famílias de trabalhadores.

Posto isso, podemos afirmar que a diferenciação de instituições encontradas no Brasil recebe a influência de um sistema social que acentua as diferenças de classe, que, por sua

vez, se refletem na abordagem pedagógica, incluindo as concepções de educação e a qualidade do atendimento às crianças.

Segundo Rosemberg (1999, p. 31), há uma “persistência de modelos institucionais diversificados”, tais como: creches e pré-escolas públicas e conveniadas, classes de alfabetização, os quais oferecem serviços com qualidade extremamente desigual.

A autora considera que a expansão da EI a baixo investimento e a insistência nos modelos diversificados das instituições alargam as possibilidades de oferta simultânea de serviços de EI com qualidades díspares. Indica que a desigualdade entre o custeio e a qualidade penaliza crianças pobres e negras. A autora denomina essa desigualdade de “morte educacional anunciada.” (ROSEMBERG, 1999, p. 31).

Cabe, portanto, assinalar que as profundas desigualdades sociais mantêm padrões de discriminação e exclusão na EI, de forma mais significativa entre as crianças pobres.

Não temos o objetivo de realizar uma retrospectiva histórica, mas nos remeteremos, brevemente, a alguns fatos de décadas passadas, para embasarmos as questões acima e compreendê-las no atual contexto social.

Na década de 1960, com o incentivo à política de expansão em massa da EI no Brasil, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) elaboram um documento¹², destacando a dificuldade de implantação de programas formais nos países em desenvolvimento, sugerindo como solução a criação de classes de pré-primário¹³ anexas às escolas primárias. Seria este o modelo mais viável aos países em desenvolvimento, uma vez que seria mais “simplificado e conseqüentemente, mais barato que os jardins de infância.” (MYERS apud ROSEMBERG, 1999, p. 17).

Podemos argumentar que manter classes pré-escolares anexadas às escolas de ensino fundamental, como ainda encontramos no Brasil, como possibilidade de expansão de vagas

¹² Documento sobre o pré-escolar datado de 1968 (ROSEMBERG, 1999). Não há indicação no texto de ROSEMBERG (1999) do título deste documento.

¹³ Rosemberg (1999) enfatiza que houve uma mudança de terminologia de educação pré-primária para educação pré-escolar, acarretando diferenças de concepção a este nível educacional. Enquanto a expressão pré-primária estava associada à escola ou ensino e não a criança, o vocábulo pré-escolar passou a designar tanto uma etapa da vida, quanto um nível educacional (ROSEMBERG, 1999).

na EI, vem fazendo parte de um programa de baixo custo ou de “baixo investimento do governo” (ROSEMBERG, 1999) e, ao mesmo tempo, mantém a pré-escola apoiada na concepção de educação compensatória aos filhos das camadas mais pobres da população brasileira.

Em relação a isso Rosenberg (1999) menciona que:

Durante os governos militares, o Estado formulou uma política de intensa expansão da oferta de vagas, configurando à educação infantil um perfil de atendimento de massa, principalmente por meio de programas implantados pelos extintos Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL e Legião Brasileira de Assistência – LBA. Apoiado numa concepção de educação compensatória, preparando crianças consideradas carentes para o ingresso no ensino fundamental, esse modelo sofreu, posteriormente, o impacto de novas idéias sobre educação infantil veiculadas pelos movimentos sociais das décadas de setenta e oitenta [...] (ROSEMBERG, 1999, p. 14-15).

De acordo com a autora, não foi o MEC que implantou o programa nacional de educação pré-escolar de massa, mas sim a LBA¹⁴, por meio do Projeto Casulo, implantado na década de setenta, com o objetivo de prevenir a desordem social decorrente das populações empobrecidas, principalmente nas periferias urbanas, consideradas com maior potencial em ameaçar a segurança nacional (ROSEMBERG, 1999).

A LBA adotou a estratégia da diminuição do *per capita* mensal repassado às entidades beneficiadas para a expansão do número de vagas no pré-escolar.

Quanto ao MOBREAL – órgão ameaçado de extinção e que fora criado para a alfabetização de jovens e adultos - foi por intermédio dele que o MEC lançou e implantou, no início da década de 1980, o Programa Nacional de Educação Pré-escolar. O MOBREAL adotou as propostas do UNICEF para o pré-escolar.

¹⁴ A LBA, como órgão de assistência, desenvolvia um discurso e uma prática de participação da comunidade, dispunha de uma rede de serviços, contando com o repasse de verbas diretamente às instituições comunitárias, sem a necessidade da intermediação das instâncias administrativas estaduais e municipais.

“Os recursos orçamentários e técnicos, do MOBRAL, e o repasse de verbas de convênios causaram um impacto na extensão de vagas, alterando o modelo de funcionamento da educação pré-escolar.” (ROSEMBERG, 1999, p. 19).

Ambas as instituições adotaram modelos convergentes de educação infantil. Assim, creches e pré-escolas, instituições distintas até o início dos anos setenta, pouco ou nada se diferenciaram; visando a compensação de carências, subordinaram a educação à assistência, definiram as mesmas zonas e regiões prioritárias para intervenção (região Nordeste e periferias urbanas), e o modelo pedagógico implantado foi baseado no mesmo princípio, ou seja, o da redução de investimentos governamentais (ROSEMBERG, 1999, p. 19).

As avaliações desses programas, logo após sua implantação, confirmaram as implicações que já se esperavam de um modelo pautado em “baixo investimento governamental”¹⁵. Dentre elas, a autora cita a inadequação na formação de pessoal; a insuficiência de materiais pedagógicos; a precariedade das instalações e da alimentação oferecida.

A diversificação nas instituições de EI ainda diz respeito ao papel que a mulher teve neste campo.

Na EI esteve presente – e está ainda, já que a EI em nosso país ainda não se destituiu dessas marcas – a ideia de que o ambiente familiar ou doméstico é o mais adequado para o desenvolvimento das crianças pequenas (ARCE, 2007), assim, na ausência da mãe, por sua entrada cada vez maior no mercado de trabalho, como necessidade do sistema econômico que se expandia e exigia mais mão de obra para sua sobrevivência, bastava um ambiente substitutivo e um profissional sem formação, a “tia”, já que dela se esperava a capacidade de amar as crianças, característica considerada tipicamente feminina. Rosemberg (1999) argumenta que a educação infantil – realizada em creches e pré-escolas – é uma atividade historicamente vinculada à produção

¹⁵ Rosemberg (1999) prefere essa expressão, em detrimento da de “baixo custo”, argumentando “que o custo total do programa é indireta e parcialmente assumido pela comunidade através da cessão de espaços físicos, da sub-remuneração a seus serviços, além das implicações, a longo prazo, de um atendimento inadequado no plano da qualidade” (ROSEMBERG, 1999, p. 19).

humana e considerada de gênero feminino, exercida sempre por mulheres, diferentemente de outros níveis educacionais associados à produção da vida e de riquezas. A autora, baseada em estudos de Beatty (1989), esclarece que as atividades do jardim-de-infância e as atividades de assistência social para a infância pobre iniciaram-se como vocações femininas no século XIX, com ideais diferentes das ocupações masculinas do mesmo período. Desta forma, as ocupações masculinas exigiam qualificação por meio de conhecimentos e habilidades técnicas e, para as mulheres, que trabalhavam com a infância, bastava a capacidade de amar as crianças e o treino em habilidades consideradas típicas do comportamento feminino.

Como mostra o documento recente *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a EI* (2006j), há, no Brasil, peculiaridades no funcionamento da educação infantil que se caracterizam, por exemplo, como salas anexas a escolas do ensino fundamental e classes de alfabetização,¹⁶ o que nos remete a pensar que os programas de precarização para a EI, ainda persistem em nosso país e são amplamente divulgados por documentos oficiais.

O documento mencionado acima considera as “diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes” e contém referências de qualidade para a EI (BRASIL, 2006j, p. 3). No entanto, quando veicula a possibilidade do atendimento na EI em salas anexas ao ensino fundamental, mantém propostas baseadas em políticas de assistência, já que estas se perdem em meio a planos emergenciais que, embora devessem ser passageiros, tornam-se permanentes (ROSEMBERG, 1999).

Apesar da ampla regulamentação da EI, prossegue ainda a precariedade de atendimento neste campo.

Saviani (2009) nota que essa precariedade manifesta-se de duas formas:

- a) a predominância das entidades assistencialistas, seja por iniciativa direta das mesmas, seja mediante convênios celebrados com as prefeituras;

¹⁶ O Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001) estabelece a extinção das classes de alfabetização: “Extinguir as classes de alfabetização incorporando imediatamente as crianças no Ensino Fundamental e matricular, também, naquele nível, todas as crianças de 7 anos ou mais que se encontrem na Educação Infantil” (II A 1 1.3 – meta 15) (BRASIL, 2009j, p. 6).

b) a visão assistencialista que permeia as próprias creches públicas, seja porque o caráter de assistência social tende a prevalecer sobre a perspectiva pedagógica, seja porque, mesmo quando o aspecto pedagógico é o elemento determinante, a orientação teórica dominante privilegia o desenvolvimento espontâneo das crianças em detrimento da iniciativa deliberada e cientificamente fundamentada do educador. (SAVIANI, 2009, p. 9).

Saviani (2009) refere-se a esses dois aspectos, considerando a análise do funcionamento de duas escolas de EI, uma pública e outra privada¹⁷. As duas instituições mencionadas seguem a linha pedagógica do construtivismo, “o que implica a prevalência da ênfase no desenvolvimento espontâneo das crianças.” (Saviani, 2009, p. 9). Entretanto, o que esta análise revela são práticas diferentes nas duas escolas. Enquanto a prática espontaneísta se revela na escola pública, que “cuida de crianças socialmente desfavorecidas, a prática da escola privada, [...], não deixa de valorizar, em algum grau, a ação sistematizada do educador.” (SAVIANI, 2009, p. 9).

Um aspecto fundamental para nossa análise, compreensão e defesa de uma EI, pautada no eixo do ensino, se revela a partir do estudo de Silva (2008), citado por Saviani (2009), ao indicar que na prática “o ensino oferecido às crianças é condizente com sua classe social.” (SILVA, 2008 apud SAVIANI, 2009, p. 21)¹⁸.

Kuhlmann (2001), ao analisar as instituições de EI, assinala que é a origem social e não institucional que determina os objetivos educacionais diversos. “O que diferencia as instituições não são as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária atendida..” (KUHLMANN, 2001, p. 54). O autor pondera que o assistencialismo foi configurado como proposta educacional específica para a infância pobre, tendo como objetivo a submissão das crianças e das famílias das classes populares.

¹⁷ Saviani considera a análise realizada por Silva (2008) em sua dissertação de mestrado intitulada: *Práticas educativas: a relação entre cuidar e educar e a promoção do desenvolvimento infantil à luz da Psicologia Histórico-cultural*. UNESP/Araraquara. O autor usa a expressão escolas de educação infantil e não instituições de EI.

¹⁸ Discutiremos mais atentamente essa questão no item 2.1.3.

Nesse sentido, o autor assevera que:

a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato dessas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. 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, [...]. (KUHLMANN, 2001, p. 54).

Como vemos, a justificativa para a baixa qualidade das instituições de EI é o público e não a diversidade que constitui a nação brasileira.

Rosemberg (1999), confirmando a tese de Kuhlmann (2001), considera que a concepção de educação para a subordinação está voltada, sobretudo, para as crianças negras e pobres.

As abordagens nos estudos de Kuhlmann (2001) e Rosemberg (1999) explicitam o caráter discriminatório que permanece na EI brasileira.

Cabe-nos perguntar a qual concepção de educação estão atreladas as instituições de educação infantil no Brasil.¹⁹

Se por um lado há uma ampla diversificação de instituições de educação infantil com abordagens também distintas, há no campo da EI documentos que atribuem conceitos universais às instituições de Educação Infantil, independentemente de seu público alvo. Conceitos que dão a estas instituições um formato idealizante, retirando-as do plano real e “libertando-as” de discriminações, como aquelas que envolvem etnia, gênero, diferença de classe, tendência religiosa e política e aquelas relacionadas às discriminações pela deficiência.

Consideramos relevante citar a definição de instituições públicas de Educação Infantil, contida nos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (2006j), segundo os quais “[...] são gratuitas, laicas e apolíticas, ou seja, não professam credo religioso e político-partidário.” (BRASIL, 2006j, p. 27).

Encontramos nessa definição o preceito da universalização da educação infantil que deveria vigorar no Brasil a despeito de

¹⁹ Abordaremos mais especificamente essa questão no item seguinte, item 2.1.3.

qualquer realidade social. Ademais, implica no acesso e na permanência da criança, na formação de profissionais, na atuação do Estado, na qualidade destas instituições, cujo foco é a criança inserida em um contexto social e não a criança abstrata, descolada da realidade, da cultura e da história.

Dando continuidade ao debate relacionado à diversificação das instituições de EI no Brasil, traremos as possíveis contribuições que a LDB/96 e o RCNEI/98 acrescentam ao tema.

Esses documentos contêm indicações para o atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais, a oferta de EI nas modalidades creches e pré-escola e a oferta de EE na EI e, ainda, sobre os sistemas de ensino dentre outras indicações.

Conforme o que determina a LDB (BRASIL, 1996), a Educação Infantil é um direito da criança de 0 a 6 anos e dever do Estado. Segundo o Art. 4º, “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] **IV** - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade; [...]” (BRASIL, 1996, p.2)²⁰.

Na LDB (BRASIL, 1996), na Seção II, Art. 29, encontra-se especificada a finalidade da EI e, no Art. 30, a oferta de duas modalidades de atendimento: uma destinada à faixa-etária de 0 a 3 anos e outra à faixa-etária de 4 a 6 anos.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Também se observa definição do *lôcus* de atendimento na EI:

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

²⁰ A Lei n. 11.274/06 “altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.” (BRASIL, 2006i).

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade²¹ (BRASIL, 1996).

No item que trata da EE, Cap. V, do Art. 58, parágrafo 3º, a LDB/96 anuncia: “A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.” (BRASIL, 1996, p. 21).

Ainda no mesmo capítulo e artigo, expõe relativamente os serviços e atendimento aos alunos da educação especial:

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996, p. 21).

Vemos no mesmo capítulo, Art. 59º, o direito dos educandos com necessidades educacionais especiais aos sistemas de ensino que atendam às suas necessidades específicas.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...] (BRASIL, 1996, p. 21).

O RCNEI/98²² contém um item específico intitulado: Educar crianças com necessidades especiais. Nele reafirma o convívio com a diversidade, como “marca da vida social brasileira”, “[...] condição necessária para o desenvolvimento de valores éticos, como a dignidade do ser humano, o respeito ao outro, a igualdade e a equidade e a solidariedade.” (BRASIL, 1998a, p. 35).

A criança que conviver com a diversidade nas instituições educativas, poderá aprender muito com ela. Pelo lado das crianças que

²¹ Em todo o território nacional, as instituições de educação infantil recebem denominações diferentes: centros de educação infantil, escola de educação infantil, Jardim de Infância, escola maternal, núcleos de educação infantil, entre outros.

²² O RCNEI/98 será objeto de análise por ser tratado na coleção conforme o Quadro 1 da página 36.

apresentam necessidades especiais, o convívio com as outras crianças se torna benéfico na medida em que representa uma inserção de fato no universo social e favorece o desenvolvimento e a aprendizagem, permitindo a formação de vínculos estimuladores, o confronto com a diferença e o trabalho com a própria dificuldade (BRASIL, 1998a, p. 35).

Assim, o RCNEI/98 indica o convívio com a diversidade como um momento de aprendizagem, embora não explicita o que aprendem as crianças que não possuem NEE. Para as crianças que possuem NEE, este convívio é um meio de aprendizagem, de convívio social e enfrentamento de suas próprias dificuldades. Não anuncia a possibilidade de desenvolvimento cognitivo desta criança, semelhante ao que se vê à criança considerada com desenvolvimento normal na EI, em que sobressai o prazer, a brincadeira, as atividades espontâneas, a aprendizagem do conhecimento construído pela humanidade.

Percebemos nesse trecho a centralidade na escola como lugar de convívio social, como salientaria Freitas (2002) “como local de preparação de relações sociais”, em que os alunos são os donos de sua própria aprendizagem, cabendo à escola propiciar oportunidades de aprendizagem. O aluno é o responsável maior por sua própria aprendizagem e o professor aquele que assiste atenciosamente, observando o processo que é do aluno. Este novo papel do professor, afirma Freitas (2002), faz parte de uma redefinição de sua função no processo de aprendizagem, com base em um modelo individualista de desenvolvimento pessoal, em que é necessário “aprender a aprender”.

No entanto, esclarece o autor, os alunos não chegam à escola em condições de igualdade, sobretudo, aqueles advindos das camadas populares da sociedade, e por que não dizer dos alunos com deficiência que tiveram experiência em escolas segregadas, espaço diferenciado do ensino regular.

O Referencial apregoa “o abandono de práticas segregacionistas que, ao longo da história, marginalizaram e estigmatizaram pessoas com diferenças individuais acentuadas.” (BRASIL, 1998a, p. 35-36).

O RCNEI/98 parece apontar, aqui, a própria instituição de EI como alternativa de permanência da criança com deficiência no

ensino regular, propondo o abandono de práticas que segregam crianças pequenas e restringem seu atendimento em instituições de EE.

Esse documento ressalta a importância da Constituição de 1998, da LDB/96, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como documentos legais que impulsionaram “práticas de inclusão” e de órgãos, como o MEC e a UNESCO, que visam à “inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais”.

O volume 1 do RCNEI/98 anuncia que o atendimento destinado às crianças com necessidades educacionais especiais pode ser realizado em instituições segregadas ou em instituições inclusivas, seguindo a lógica do *continuum* de serviços, que é reiterada na *Resolução N. 2/2001* (BRASIL, 2009b) e modificada no documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva* (BRASIL, 2008a).²³

Veicula ainda a ideia, segundo a qual o processo de inclusão depende da estrutura da instituição, a qual deve considerar alguns aspectos, conforme mencionados a seguir:

As alternativas de atendimento educacional às crianças que apresentam necessidades educativas especiais, no Brasil, vão desde o atendimento em instituições especializadas até a completa integração nas várias instituições de educação.

A qualidade do processo de integração depende da estrutura organizacional da instituição, pressupondo propostas que considerem:

- grau de deficiência e as potencialidades de cada criança;
- idade cronológica;
- disponibilidade de recursos humanos e materiais existentes na comunidade;
- condições socioeconômicas e culturais da região;

²³ A Resolução CNE/CEB 2/2001 (BRASIL, 2009b) contempla um *continuum* de serviços de educação especial: apoio pedagógico especializado na classe comum, atendimento educacional especializado na sala de recursos, na classe especial, na escola especial, atendimento itinerante, classe hospitalar, atendimento domiciliar. No documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva* (BRASIL, 2008a), observa-se a opção pela modalidade de atendimento educacional especializado, que se realiza na sala de recursos, em sua versão multifuncional.

- estágio de desenvolvimento dos serviços de educação especial já implantado nas unidades federadas (BRASIL, 1998a, p.37).

O atendimento em grande parte se dá pelas condições da criança – idade, deficiência, potencialidades – e também pelo que a comunidade dispõe como recursos, as peculiaridades da região, no sentido de poder atender a estas crianças e a qualidade dos serviços naquele Estado. Estes fatores são apresentados como mérito ou fracasso pessoal e a responsabilidade do fracasso e sucesso é individual.

Na aparência, o Estado assume junto a responsabilidade pela educação, mas, nas entrelinhas dos documentos, há um tom enfático na responsabilização muito mais da família, do professor e da própria criança, pelos bons resultados na escola, dando a entender que o Estado tudo fez para esta realização.

Sob essa perspectiva, todos podem permanecer na escola, em vista de que só não permanece nela quem não se esforçou o suficiente ou quem optou por não continuar com seu processo de escolarização.

Freitas (2002) desenvolve a tese da exclusão subjetiva, aquela que não altera na essência a seletividade da escola, dando a impressão de autoexclusão ou de exclusão por meio de processos criados no interior da própria escola - obscurecida pelo acesso a todos, que não leva em consideração que as condições sociais nas quais os alunos chegam à escola sejam acentuadamente diferentes.²⁴

2.1.3 Ausência de consenso nas concepções que orientam a Educação Infantil: a interpretação da legislação entre pesquisadores do campo e as concepções polarizadas

Na seção anterior vimos que, para o atendimento educacional destinado às crianças de 0 a 6 anos, atribui-se uma diversificação de instituições, o que nos leva a crer na ausência de consenso também na sua constituição.

Alguns dados da legislação vigente são necessários ressaltar aqui, abordados com o intuito de apresentar a interpretação da

²⁴ Freitas (2002) trata da exclusão subjetiva no ensino fundamental, entretanto, julgamos possível transferir essa análise para a educação infantil.

legislação da EE e da EI entre os pesquisadores, relacionados às questões candentes debatidas neste capítulo – o acesso, a diversificação e a ausência de consenso.

Buscamos dados da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (BRASIL, 1996) e do *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998a), em razão de serem estes os documentos citados que orientaram a coleção *Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão* (BRASIL, 2006a,b,c,d,e,f,g,h). Destacaremos neste item conceitos e concepções de EI que constam nestes documentos.

Com a intenção de articular a política de EI e a de EE apresentaremos, ainda, dois documentos que foram reeditados recentemente: *A Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação* (BRASIL, 2006) e *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 2009f)²⁵.

Segundo a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), a Educação Infantil é considerada uma modalidade de educação e de ensino, é tratada como educação escolar e como a primeira etapa da Educação Básica.

Encontramos, em seu texto, a seguinte definição das etapas que compõem a educação escolar, na qual a educação infantil está contida.

TÍTULO V

Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino

CAPÍTULO I

Da Composição dos Níveis Escolares

Art. 21º. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II – ensino superior (BRASIL, 1996, p. 7).

A LDB/96, em seu Título V, estabelece sobre os níveis e as modalidades de educação e ensino e, em seu Capítulo I, Art. 21, expõe sobre a composição dos níveis escolares: educação básica e ensino superior. Ao fazer isso, a própria LDB/96 difunde a educação infantil como nível e modalidade de educação e de ensino, uma vez que não utiliza a expressão níveis **ou** modalidades

²⁵ Documentos editados originalmente na década de 1990, pelo MEC/COEDI.

de educação **ou** ensino. Assim sendo, a LDB/96 não opta por uma ou outra possibilidade, mas soma-as.

Entendemos, ainda, que esse documento veicula a educação infantil como um nível escolar, em seu Cap. I, Art. 21, em vista de que menciona a educação infantil como a primeira etapa da educação básica.

Contudo, tal interpretação da legislação não é consensual, permitindo apresentar uma questão polêmica envolvendo a EI, mediante a exposição de duas autoras, o que não significa que as mesmas esgotem o debate, uma vez que outros autores participam do mesmo, mas cumprem aqui o papel de expressar algumas tensões relacionadas ao tema.

Rocha (1999) considera que a educação infantil não é educação escolar, tendo em vista as especificidades da educação da criança pequena.

Já Arce (2004) se contrapõe ao argumento “da suposta especificidade da educação infantil”, considerando-a “uma estratégia circunstancial, por detrás da qual está a defesa de uma ‘nova’ pedagogia, [...] a ‘pedagogia antiescolar’.” (ARCE, 2004, p. 158).

São embates vividos no campo da educação infantil, tensionados por posicionamentos de profissionais que optam por diferentes concepções teóricas. Tais concepções são colocadas em pólos extremos, nos quais encontramos de um lado o educar e do outro o cuidar; por outro lado, temos as interações sociais vividas no âmbito da educação infantil e do outro o ensino; de um lado estão as atividades significativas impostas pelo ideário construtivista (ARCE, 2004) e de outro o conteúdo escolar “impróprio para a EI” e, por fim, temos a EI *versus* a escola de ensino fundamental.

Outra questão que se evidencia é se a manutenção desses extremos faz parte de um campo de interesses para que a EI, no Brasil, se constitua à parte da escola e demarque uma “nova era”, fazendo história por meio daqueles que viram neste embate algo promissor.

Arce (2004) coloca um tom enfático, quando discorda da ideia da educação infantil constituir-se como campo de uma ‘nova’ pedagogia, denominada de uma ‘pedagogia antiescolar’. A autora se refere a um campo de batalha entre a EI – pedagogia antiescolar – e a educação escolar.

Tem-se aí um campo de batalha nitidamente demarcado: de um lado, entrincheirada, encontra-se a “pedagogia antiescolar” da educação infantil; do outro lado a pedagogia escolar do ensino básico e médio que, por sua vez, é alvo constante do assédio sedutor das idéias construtivistas e pós-modernas, além de ser vítima da deterioração das condições objetivas do trabalho docente produzida pelas políticas educacionais neoliberais (ARCE, 2004, p. 158).

Muitas são as interrogações e os pontos de tensão acerca deste campo, que acabam por constituir a identidade da EI no Brasil. Zanella e Cord (1999) notam que a manutenção de algumas dicotomias e indefinições constitui a EI no Brasil. Estas autoras discutem o papel do profissional, que trabalha com crianças de 0 a 6 anos, a partir do binômio educar e cuidar, tendo a psicologia como eixo de discussão.

A nosso ver, fazem considerações relevantes quando remetem as questões educar ou cuidar e educar e cuidar “a pressupostos teóricos que nos permitem compreender as atividades de ensinar e aprender²⁶ como características das relações humanas e constitutivas dos sujeitos que as engendram.” (ZANELLA; CORD, 1999).

As pessoas aprendem com as outras, mesmo que não haja intenção deliberada tanto de uma quanto de outra. “Afinal, também aprendemos por observação e, fundamentalmente, imitação, seja esta deliberada ou não, fator este considerado por Vygotski como predominante do desenvolvimento infantil.” (ZANELLA; CORD, 1999, p. 75).

Qualquer ser humano aprende com outro ser humano, o que diferencia o ato de ensinar do professor é que ele deve ser intencional, cujo foco é a aprendizagem de seus alunos para promover seu desenvolvimento. A aprendizagem aqui entendida não é aquela naturalizada²⁷, que ocorre desde o nascimento da

²⁶ Segundo o referencial teórico adotado pelas autoras, aprender consiste em apropriação da cultura, das significações historicamente produzidas pelos homens para representarem a realidade (ZANELLA; CORD, 1999).

²⁷ Com base em Vygotski (1995, 2001, 2003) e Leontiev (1978, 2001), as autoras afirmam que a aprendizagem não está assegurada pelo simples fato de o indivíduo nascer e viver em sociedade.

criança, fundamental para sua própria sobrevivência; a aprendizagem é aqui compreendida como as aprendizagens que levam ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a “apropriação dos conhecimentos e procedimentos elaborados histórica e socialmente.” (ARCE; MARTINS, 2007, p. 54).

Então, o que nos parece fundamental na EI é o quê, para quê e para quem ensinamos e não se ensinamos ou não na EI.

Como diria Saviani (2009), em prefácio de livro organizado por Alessandra Arce e Lígia M. Martins, cabe aos professores ou “profissionais do ensino” “[...] considerar o que é relevante ensinar²⁸ às crianças nas creches levando em conta suas condições psicológicas que vão requerer modos adequados de ensinamento.” (SAVIANI, 2009, p.11).

Passemos agora a abordar o RCNEI/98, como mais um documento da legislação brasileira, que nos auxilia a compreender a constituição das políticas de EI por intermédio dos conceitos de EI e criança que veicula.

Primeiramente, vejamos a constituição desse documento na realidade brasileira, interpretada por alguns estudiosos da área.

Conforme Wiggers (2007), o RCNEI/98 foi discutido amplamente e causou enorme polêmica na área, especialmente porque significava mudanças na orientação ao trabalho que vinha sendo feito pelo MEC. Exemplo disto foi o trabalho da Coordenadoria de Educação Infantil – COEDI – em 1995, que publicou o documento *Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças*, o qual estrutura-se a partir de estudos e pesquisas, delineando-se em torno de critérios baseados nos direitos das crianças. Este documento “procurou apontar aspectos do cotidiano das instituições que podem promover o desenvolvimento integral das

[...] não lhe basta o contato externo com os fenômenos físicos e sociais que o rodeiam, pois essas aquisições apenas se efetivam sob condições de educação. Portanto, se o desenvolvimento do homem demanda aprendizagem, esta, por sua vez, requer ensino.” (MARTINS; ARCE, 2007, p. 54-55).

²⁸ Saviani (2009) opta por trabalhar com o seguinte significado de ensinar: aquele que deriva do verbo latino “*insigno, avi, atum, insignare*”, que significa marcar com um sinal, pôr um sinal em, imprimir, gravar, mas também com o significado de exprimir, notar, definir, assinalar, dar a conhecer, anunciar. Baseado no dicionário de pedagogia de Luzuriaga, Saviani (2009) aponta que o ensino implica cinco aspectos: a) algo que é ensinado; b) alguém a quem se ensina; c) alguém que ensina ou o agente do ensino; d) o modo como se ensina; e) um lugar em que se ensina (ARCE; MARTINS, 2009).

crianças, expressos de forma concreta e acessível” (WIGGERS, 2007, p. 54).

É dentro do contexto das reformas educacionais, que Cerisara (2002) situa o RCNEI/98 como mais uma ação do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). Salieta que o RCNEI/98 é um documento produzido pelo MEC, que integra a série de documentos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Cerisara (2002) descreve o momento que antecede a versão final do RCNEI/98 e aponta para a falta de consenso na área com respeito à necessidade da elaboração de um referencial curricular para a EI, na época em que haviam sido elaborados vários documentos por intermédio da própria Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI). A autora descreve que a versão preliminar do RCNEI/98 foi encaminhada a 700 profissionais ligados à área da EI para que, no prazo de um mês, fosse devolvido ao MEC um parecer. O Grupo de Trabalho de Educação da Criança de 0 a 6 anos (GT 7), da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), preocupado com a desarticulação deste documento com a política nacional e com as consequências que poderia trazer para as crianças, debateu o documento, já que não havia consenso na própria EI sobre o RCNEI/98 (CERISARA, 1999).

Como especifica a *Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação* (BRASIL, 2006), o RCNEI/98 foi elaborado no contexto da definição dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, que atendiam ao estabelecido no Art. 26, da LDB, em relação à necessidade de uma base nacional comum para os currículos. O RCNEI/98 consiste num conjunto de referências e orientações pedagógicas, não se constituindo como base obrigatória à ação docente.

Cerisara (1999), ao debater os desafios colocados para a EI, aponta o RCNEI/98 como ameaça aos avanços produzidos na área, na época, bem como sua desarticulação com as produções coordenadas pela COEDI. Defende que o RCNEI/98 pode significar um retrocesso para a educação infantil no Brasil, por ter uma proposta escolarizante.

Apesar dos esforços que muitos pesquisadores e educadores têm feito contra a concepção que norteou a versão preliminar do Referencial Curricular para a Educação Infantil, este estará disponível

para as profissionais de educação infantil ainda no ano de 1999. [...] mesmo que pareceristas das mais diferentes regiões do Brasil que atuam na área da educação infantil em Universidades ou Secretarias de Educação tenham enviado pareceres acerca desse documento, o RCNEI apresenta uma proposta de trabalho que rompe com o esforço que tem sido realizado no sentido de construir uma Pedagogia para a Educação Infantil que respeite as especificidades do trabalho com crianças menores de 7 anos que freqüentam creches e pré-escolas (CERISARA, 1999, p. 19-20).

Conforme estabelecido no RCNEI/98 (BRASIL, 1998a), a instituição de educação infantil é um espaço socializador da cultura e de aprendizagens diversificadas, que ocorrem por meio das brincadeiras e das situações pedagógicas planejadas, portanto, intencionais.

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a freqüentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação. Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil (BRASIL, 1998a, p.23).

À EI, conforme o RCNEI/98 (BRASIL, 1998a), é atribuída a função de educar e cuidar como binômio indissociável, apresentando a creche e pré-escola como ambientes com caráter educacional, distanciando-se da hierarquização que se estabelecia

entre o trabalho voltado aos bebês e às crianças maiores e, por outro lado, aproximando-se de padrões de qualidade, uma vez que, em tese, se afasta do assistencialismo, que foi associado às creches equivocadamente, segundo Kuhlmann (1998). Conforme este autor, mesmo que as creches seguissem uma concepção assistencialista, isto não significava que estava desprovida de concepção educacional. Era a concepção assistencialista de educação que estava por trás, aquela que serviria ao subjugo dos filhos de trabalhadores. Seu oposto seria a concepção emancipatória de educação.

Nas últimas décadas, os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores. As novas funções para a educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma (BRASIL, 1998a, p. 23).

Embasados na conceitualização das instituições de EI veiculada por meio do RCNEI/98, como espaço socializador com função de educar e cuidar, retomamos a pergunta em aberto no item anterior: a qual concepção de educação estão atreladas as instituições de educação infantil no Brasil?

Stemmer (2006) assevera que:

[...] na década de 1990, surgem novas formulações sobre a educação das crianças pequenas. Uma delas enfatiza a indissociabilidade entre educação e cuidado. Numa tentativa de reafirmar que

cuidado e educação são conceitos inseparáveis foi cunhado o termo *educare* (em inglês *education* e *care*) (STEMMER, 2006, p. 55).

No Brasil, não temos um único termo correlato; por isso, permanece o uso do binômio educar e cuidar, diferentemente da língua inglesa, que “por si só” expõe a indissociabilidade entre estes dois conceitos na EI.

Campos, Rosemberg e Ferreira (2001) acreditam que qualquer instituição de educação infantil desempenha a função educacional, a função de guarda e, ainda, a função assistencial. A função educacional está relacionada ao desenvolvimento infantil daquela faixa etária. A função de guarda complementa as funções da família, os cuidados com a criança. Esta função atende às necessidades dos pais. A função assistencial, acrescida pelas autoras, supre a necessidade de famílias mais empobrecidas da população, para as quais a creche e a pré-escola fornecem alimentação e cuidados de saúde à criança. Esta função desempenharia um papel de ‘salário-indireto’ às famílias mais carentes.

As pesquisadoras consideram que, na conceituação de creches e pré-escolas no Brasil, devem ser levados em conta vários elementos, tais quais:

- objetivos de educação, guarda e assistência;
- características diversas das faixas etárias compreendidas entre 0 e 6 anos;
- necessidades específicas de clientela diversificadas;
- vinculação institucional a órgãos de bem-estar ou educação;
- período de funcionamento parcial ou integral;
- qualificação do pessoal (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 2001, p. 106-107).

Entendemos que esses elementos pontuados por Campos, Rosemberg e Ferreira (2001) nos auxiliam a compreender a teia que envolve a formação da concepção atual de creche e pré-escola. Estes elementos estão imbricados na medida em que compõem um conjunto de fatores que se relacionam.

Kuhlmann (2001) discute a polarização entre o educar e cuidar ou assistencial e educacional, ao mostrar uma concepção diferenciada de Campos, Rosemberg e Ferreira (2001).

O autor, ao questionar sobre o lugar da EI, sua caracterização e sua relação com o ensino fundamental, discute o que chama de “tradicional polarização entre assistência e educação”. Afirma que, do ponto de vista da interpretação histórica, esta polarização – denominada por ele de frágil, corriqueira e tradicional – tem sido superada, uma vez que creches e pré-escolas se constituíram historicamente como instituições educacionais, sendo que algumas foram criadas exclusivamente para os pobres, outras não.

Consideramos de extrema relevância a direção que o autor dá a essa discussão, quando sinaliza o público e a faixa etária aos quais as creches e pré-escolas são destinadas, ressaltando a condição social do público alvo das creches como fator que determina a proposta pedagógica.

Kuhlmann (2001) discorda da ausência de objetivos educacionais na creche, chamando atenção para o tipo de educação proposto a essa parcela da sociedade brasileira, o assistencialismo, que considera “como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares.” (KUHLMANN, 2001, p. 54).

Kuhlmann (2001, p. 51) atribui sentido à discussão sobre como a própria linguagem pode se prestar “a imobilizar e a reproduzir aquilo que é necessário transformar.” Acredita que os textos que reproduzem o argumento de que não há intenção educacional nas instituições de EI, forjam o novo e levam as instituições de EI à possibilidade de se tornarem educacionais quando, na concepção do autor, elas já possuem uma intencionalidade educacional. Esta forma de articular a linguagem impressiona como abordagem nova para velhos problemas permanentes, como é o caso da dicotomia entre o assistencial e o educacional na constituição das creches e pré-escolas brasileiras.

Desde o século passado tornou-se recorrente atribuir às instituições de educação infantil a iminência de atingir a condição de educacionais – como se não houvessem sido até então. Muitas vezes, como forma de justificar novas propostas

que, por sua vez, não chegavam a alterar significativamente as características próprias da concepção educacional assistencialista (KUHLMANN, 2001, p. 53).

Kuhlmann (2001) nota que essa dicotomia está impregnada no pensamento pedagógico, permitindo “às propostas inaugurar o *novo* e implantar o *pedagógico* ou *educacional*, [...] enquanto a realidade institucional permanece intocada nas questões que efetivamente discriminam a população pobre.” (KUHLMANN, 2001, p. 53 – grifo do autor).

Ao reforçarmos esse discurso, compactuamos com a ideia da “estrela” do novo, não do novo propriamente dito, mas como enfatizam Shiroma, Campos e Garcia (2005), na forma como os conceitos são utilizados nos documentos que orientam as políticas públicas contemporâneas.

Assim, as autoras constatarem a característica do discurso fundador em documentos do campo da política educacional, instituída por organismos internacionais.

[...] podemos constatar, [...], como característica marcante nos documentos de políticas públicas dos organismos internacionais a presença do discurso fundador que re-significa o que veio antes e institui aí uma memória outra. (ORLANDI, 1993, p. 13). Tal “esquecimento” no domínio da enunciação dá a impressão de que o supostamente “novo” só poderia ser dito daquela maneira. Esse expediente tem caracterizado as publicações sobre política educacional de organismos internacionais (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 14).

Esse é um discurso que vem se tornando hegemônico na política educacional brasileira.

Vemos em Kuhlmann (2001) a tentativa de transparecer a reprodução dos discursos hegemônicos presentes nos documentos oficiais, nos textos que direcionam a prática educacional e suas concepções. Esse autor afirma que a dicotomia entre o educacional e o assistencial foi reproduzida na versão preliminar dos *Referenciais Curriculares para a Educação Infantil*,

[...] ao considerar que parte das instituições teriam nascido com o objetivo de ‘assistir

às crianças de baixa renda’, sendo ‘usadas para outros fins’ que não de sua vocação educacional, enquanto de outra parte, as pré-escolas seriam ‘declaradamente’ ou ‘assumidamente’ educacionais. (KUHLMANN, 2001, p. 53).

Por outro lado, esse autor assevera que:

A mistura, a confusão entre caracterizar diferenças institucionais e diferenças de concepções educacionais não é um privilégio da versão preliminar do Referencial, fazendo-se presente em várias publicações. [...], a prudência ao lidar com essas questões é algo recente e ainda pouco incorporada em nossos procedimentos analíticos. Pode-se identificar, mesmo, como um terreno em que se está tateando para encontrar caracterizações sensatas e coerentes. (KUHLMANN, 2001, p. 54).

Alguns documentos elaborados pela COEDI/SEF/MEC foram reeditados nesta década – anos 2000 – e disseminam conceitos que contribuem para tensionar o campo da EI, os quais necessitam de critérios ou cuidados na sua definição: educar e cuidar; assistencial e educacional; ensino e a transmissão de conhecimento; educação escolar.

Destacaremos, a seguir, alguns trechos documentais, com a intenção de ampliar a visão do que propõe a coleção *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão*. Acreditamos que tal procedimento facilitará a compreensão das análises posteriores acerca da EI na perspectiva inclusiva.

O documento *Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação* (BRASIL, 2006)²⁹ trata das diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a EI no Brasil. Dentre as diretrizes e objetivos, ressaltamos alguns que estão relacionados aos campos da EI e da EE:

²⁹ “[...] o Conselho Nacional de Educação definiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* – DCNEI, com caráter mandatório. De acordo com a Resolução nº 1 de 7 de abril de 1999, no seu art. 2º ‘essas Diretrizes constituem-se na doutrina sobre princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as instituições de Educação Infantil dos sistemas brasileiros de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas’. ” (BRASIL, 2006, p. 13).

A Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação;

A Educação Infantil tem função diferenciada e complementar à ação da família, o que implica uma profunda, permanente e articulada comunicação entre elas;

A educação de crianças com necessidades educacionais especiais deve ser realizada em conjunto com as demais crianças, assegurando-lhes o atendimento educacional especializado mediante avaliação e interação com a família e a comunidade;

Garantir, nos programas de formação continuada para professoras e professores de Educação Infantil, os conhecimentos específicos da área de Educação Especial, necessários para a inclusão, nas instituições de Educação Infantil, de alunos com necessidades educacionais especiais;

Garantir o acesso de crianças com necessidades educacionais especiais nas instituições de Educação Infantil;

Garantir espaços físicos, equipamentos, brinquedos e materiais adequados nas instituições de Educação Infantil, considerando as necessidades educacionais especiais e a diversidade cultural. (BRASIL, 2006, p. 17, 19-20).

O documento acima apresenta articulação entre o campo da EI e o da EE, e busca contemplar tendências destas duas áreas, envolvendo o incentivo: à formação de profissionais, à necessidade para uma EI de qualidade, de espaços físicos e materiais adequados, à articulação com os demais níveis de ensino, ao acesso da criança com NEE.

No entanto, o material apresentado a seguir não faz a mesma articulação com a EE. Neste caso, é a EE quem se articula à EI, por intermédio da coleção *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão*, usando em seu texto termos de forte referência da EI. É importante ressaltar que este documento é posterior à coleção em sua 2ª edição/2009 e sua 1ª edição é de 1995.

No documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 2009f), encontramos anunciada a integração do binômio educar e cuidar na política de creche, o que justifica seu direcionamento para o bem-estar e o desenvolvimento da criança; para a atuação profissional integrada à família; para os direitos das crianças e das famílias.

O programa para as creches prevê educação e cuidado de forma integrada visando, acima de tudo, o bem-estar e o desenvolvimento da criança;

A formação prévia e em serviço concebe que é função do profissional de creche educar e cuidar de forma integrada;

A política de creche reconhece a importância da comunicação entre famílias e educadores;

A política de creche reconhece que as crianças têm direito à brincadeira;

A política de creche reconhece que as crianças têm direito a ampliar seus conhecimentos;

As creches são concebidas como um serviço público que atende a direitos da família e da criança;

A política de creche possibilita que as crianças tenham acesso à produção cultural da humanidade (BRASIL, 2009f, p. 31, 32, 34, 30).

Nesse documento direcionado à EI, percebe-se a atenção dada a aspectos que também são contemplados no texto da coleção analisada. Destacamos os termos educar e cuidar, a comunicação entre famílias e educadores e o direito à brincadeira.

Os trechos extraídos desses dois documentos mostram alguns pontos de tensionamento, que ocorrem por dentro da EI, os quais são objeto de estudo e divergência entre os pesquisadores, que se dedicam a estudar a temática da educação infantil brasileira.

Na versão preliminar dos *Referenciais Curriculares para a educação infantil*, Kuhlmann (2001, p. 56) indica que “as propostas para as crianças menores subordinam-se ao que é pensado para as maiores, seguindo um atrelamento ao ensino fundamental. Para ser educacional, o modelo por excelência seria

aquele”. Como se a EI fosse subordinada a “uma estrutura educacional de outra ordem,” que a engessa nos moldes do ensino fundamental, atribuindo-lhe uma perspectiva preparatória.

Arce (2007) também escolhe como fonte de análise o RCNEI/98, com a intenção de desvelar o discurso antiescolar no qual está mergulhado o ambiente da EI. A autora defende a ideia de que o RCNEI/98 enfatiza o ensinar como ato negativo para crianças menores de seis anos. Para tanto, analisa as concepções de criança, professor e conhecimento presentes no referencial.

Intentamos, por meio da análise da autora, compreender o RCNEI/98 e seu posicionamento, que nos parece divergente de Cerisara (1999, 2002) e de Kuhlmann (2001).

Vejamos, primeiramente, o que o RCNEI/98 divulga como concepção de criança para, posteriormente, voltarmos à análise de Arce (2007), já que analisaremos este termo no capítulo três, como recorrente nos documentos da EE direcionados à EI. Outra razão seria a de que a própria autora analisa, dentre outras, a concepção de criança disseminada por meio do RCNEI/98.

A concepção de criança, difundida no RCNEI/98, é aquela que não considera a criança de maneira estática nem homogênea. A criança é compreendida do ponto de vista históricossocial, como construção social.

O trecho descrito em seguida contém estas indicações:

A concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Assim é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade existam diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas dependendo da classe social a qual pertencem, do grupo étnico do qual fazem parte. Boa parte das crianças pequenas brasileiras enfrenta um cotidiano bastante adverso que as conduz desde muito cedo a precárias condições de vida e ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por parte de adultos. Outras crianças são protegidas de todas as maneiras, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral todos os

cuidados necessários ao seu desenvolvimento. Essa dualidade revela a contradição e conflito de uma sociedade que não resolveu ainda as grandes desigualdades sociais presentes no cotidiano (BRASIL, 1998a, p. 21).

A criança é compreendida como ser social e histórico, singular, inserida em um grupo familiar, biológico ou não, que aprende por intermédio da brincadeira, das interações e das diferentes linguagens.

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais. As crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem (BRASIL, 1998a, p. 21-22).

Segundo Arce (2007, p. 21), no RCNEI/98 encontra-se a “preocupação em combater duas funções exercidas pelo atendimento a crianças menores de seis anos ao longo de seu oferecimento no Brasil: assistencialista e preparatória para o [...] ensino fundamental.”

A análise da autora, a respeito do RCNEI/98, segue no sentido de que a EI, além de não ser mais somente um lugar que busca satisfazer os cuidados básicos das crianças na ausência dos pais, “ela também não se apresenta como um momento de escolarização, [...] indesejável para esta faixa etária [...]” (ARCE, 2007, p. 21).

O conhecimento, [...], deve ser principalmente adquirido de forma prazerosa e não diretiva nas salas de Educação Infantil, sendo a brincadeira espontânea o eixo norteador do trabalho. Há uma valorização dos saberes tácitos e úteis ao desenvolvimento infantil, sendo que (sic) delimitação da funcionalidade destes se dá pela própria criança em seu processo de construção de conhecimentos. Consequentemente, não há transmissão de conhecimentos, cada criança tem a possibilidade de atribuir um significado particular ao mundo e à vida, reinventando, ressignificando. Desta forma, propicia-se a construção e reconstrução do conhecimento por meio das interações significativas estabelecidas com os outros e com o meio. A criança elabora hipóteses originais sobre o objeto que deseja desvendar, reorganizando-o, gerando o novo e desenvolvendo-se ao mesmo tempo. O ato de planejar ganha novo sentido, trata-se de trabalhar junto, sonhar junto, o professor deixa seu diretivismo de lado e cede espaço para a voz da criança no cotidiano. [...] Cumpre-se, através dessa visão de conhecimento, uma das preocupações fundamentais do documento que é não vincular a educação infantil às práticas de escolarização realizadas no ensino fundamental (ARCE, 2007, p. 26-27).

Como forma de não vincular a EI às práticas escolarizantes do Ensino Fundamental, a autora afirma que alguns vocábulos foram banidos da EI: reproduzir, transmissão, ensino, controle do corpo, disciplina, esforço.

Arce (2007) conclui que, por meio do RCNEI/98, destaca-se uma instituição que respeita a criança como sujeito de direitos, livre do fardo da escolarização.

A nosso ver, os documentos RCNEI/98 e LDB/96 veiculam a ideia de criança e de educação infantil apresentada por bibliografias do campo da Educação Infantil – como aquelas que insistem na Pedagogia da Infância – difundidas de forma bastante significativa na década de 1990, no Brasil.

As instituições de EI no Brasil têm recebido influência dos trabalhos desenvolvidos na Itália, mais especificamente, na região de Reggio Emilia, com forte aporte teórico na concepção construtivista do conhecimento³⁰ (ARCE, 2004).

Alguns pesquisadores concordam que a legislação mais recente promoveu um maior desenvolvimento da EI, ainda que com algumas ressalvas, contemplando o direito da criança e da mãe trabalhadora ao atendimento em creches e pré-escolas. Dentre eles, destacamos, aqui, Maria Malta Campos (2006), a qual vem discutindo as definições legais e suas agregações para a EI.

No Brasil, a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação promulgada em 1996 definem a Educação Infantil como um direito da criança de 0 a 6 anos de idade e como parte integrante do sistema educacional, constituindo a primeira etapa da Educação Básica, composta também pelo Ensino Fundamental – obrigatório – e Médio.

Essa definição legal introduziu mudanças importantes: primeiro, agregou as creches para crianças de 0 a 3 anos aos sistemas educacionais; segundo, definiu como formação mínima para os professores o curso de magistério no nível médio e como meta, a formação em nível superior; terceiro, estabeleceu claramente a responsabilidade do setor público com respeito à oferta de vagas na Educação

³⁰ Ver Arce (2004) para aprofundamento dessa questão.

Infantil, respeitando a opção das famílias, ou seja, sem o caráter obrigatório que caracteriza o Ensino Fundamental; e quarto, adotou um critério universal – o da idade – para diferenciar a creche da pré-escola, esta última dirigida às crianças entre 4 e 6 anos de idade. A legislação também determinou que os municípios devem, prioritariamente, atender à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental (CAMPOS, 2006, p. 2-3).

Já Cerisara (2002) assegura que a LDB é omissa com relação ao financiamento para a educação infantil. Argumenta que não há nenhuma indicação a respeito do financiamento necessário para a concretização dos objetivos proclamados em relação às instituições de EI. Neste sentido, assevera que, naquilo que é essencial, a EI foi marginalizada (CERISARA, 2002, p. 330).

Mas, ao mesmo tempo, a autora concorda que a LDB/96 incorporou as discussões da área em torno da compreensão de que trazer essas instituições para a área da educação seria uma forma de avançar no trabalho com caráter educativo-pedagógico, adequado às especificidades das crianças de 0 a 6 anos, além de possibilitar que as profissionais viessem a ser professoras com direito à formação inicial e em serviço e à valorização em termos de seleção, contratação, estatuto, piso salarial, benefícios, entre outros (CERISARA, 2002).

A LDB/96, como integrante das legislações atuais, reitera o direito da família e da criança, no sentido de garantir atendimento gratuito à criança, desde o nascimento até aos seis anos. O acesso às vagas nos espaços destinados à EI constitui-se como direito da criança e da família, o que lhe atribui função universal. No entanto, as determinações legais estão no bojo das contradições e interesses das classes que compõem a sociedade brasileira.

Ao discutir o campo de disputa em que são construídos os documentos, Neiverth (2009, p.16) lembra que “as tensões entre as classes perpassam determinações legais”.

A autora ressalta:

Não resta dúvida que, em relação à legislação destinada à primeira infância, historicamente, em âmbito mundial houve avanços significativos nos aparatos legais que sustentam o direito dos pais e das crianças a espaços de atendimento

educacional para a faixa etária de zero a seis anos. Mas cabe lembrar que a história é movimento e contradição, e que estes documentos são construídos num campo de luta, no qual interesses diversos estão em disputa (NEIVERTH, 2009, p.17).

O que pretendemos, então, nos parece estar relacionada a uma EI que respeite os direitos das crianças, relacionados à especificidade da faixa etária, contudo, e acima de tudo, pretendemos uma EI mais democrática, em que o desenvolvimento e aprendizagem do aluno – que também é criança – sejam seu foco, “sem as caricaturas” (ARCE, 2007, p.31), que a colocaram num campo minado de dualismos e polarizações.

Por meio deste estudo, entendemos que a EI no Brasil vem se revelando como marcada fortemente por tensionamentos e contradições.

2.1.4 Uma análise articulada entre o acesso, a diversificação e a ausência de consenso

O tensionamento, observado nas questões candentes até aqui abordadas, relaciona-se, em nossa análise, às disputas entre os diversos âmbitos sociais – Estado (órgãos municipais, estaduais e federais), intelectuais da educação, professores da educação básica, neste caso, da EI, administradores da escola, família – que chegam ao cotidiano das escolas de forma naturalizada, como se tudo o que nela acontece se desse em decorrência do curso normal da vida, semelhante ao que entendemos acontecer nos fenômenos naturais.

Percebemos tensionamento na definição e no uso de conceitos que são caros à EI – assistencial e educacional, educar e cuidar, educação infantil: conceito, função, atendimento - tratados na coleção.

Nesse debate, nos posicionamos de acordo com autores, como Arce (2004, 2007, 2008, 2009), Martins (2007, 2009) e Stemmer (2006), que se apoiam na concepção histórico-crítica, para discutir a EI. O propósito não poderia ser para minimizar a importância da Pedagogia da Infância na área, mas por crer que ela já não mais sustenta a EI que necessitamos no período histórico atual.

A Pedagogia da Infância sustenta que a criança é a protagonista de seu processo de conhecimento, baseada na teoria construtivista, que descaracteriza o papel do professor e atribui à criança severa responsabilidade por seu processo educativo.

O professor desta área passou a ter seu papel reduzido por consequência das reformas educacionais chegadas ao Brasil, por volta das décadas de 90, uma delas a Pedagogia da Infância, que veio no bojo destas reformas. Além do que, o caráter autoritário, que nos revela a Pedagogia para a EI, ao repassar a tarefa, que compete aos profissionais que atuam na educação, para a responsabilidade da criança, sem respeitar sua faixa etária e seu desenvolvimento psicológico, por detrás do argumento da conquista de uma maior autonomia e construção do conhecimento, atribuindo-lhe equivocadamente papel que não é seu (não estamos defendendo a visão adultocêntrica, no sentido de não levar em conta a criança no processo de ensino e aprendizagem, a visão do vir a ser, em que a criança não é. Ela é: criança). Não queremos considerá-la de forma reduzida a um vir a ser, mas temos que considerar que a criança está em processo acentuado de apropriação da cultura humana.

Assim, quando do fracasso do processo de desenvolvimento e aprendizagem, a causa também é da criança, por “não querer” aprender mais, por não estar “preparada” para ampliar seu conhecimento ou por sua condição de deficiente. Muitos planejamentos limitam-se, em decorrência disto, à mesmice de atividades, baseadas no cotidiano, sem que, com isso, haja transformação e maior desenvolvimento ou, pelo menos, desenvolvimento significativo, esperado numa instituição educacional.

Contudo, o acesso às instituições de EI, ofertado para as crianças de 0 a 6 anos, está diretamente relacionado ao público. A instituição de EI e sua abordagem educacional estão relacionadas ao público a ser atendido, como constatamos por intermédio de pesquisas, como as de Rosenberg (1999), Kuhlmann (2001) e Silva (2008).

De acordo com os dados estatísticos a que tivemos acesso, essas instituições têm sido cada vez mais absorvidas pela esfera municipal, onde se observa a migração de matrículas da rede pública estadual para a municipal. Isto é observado na EI regular tanto quanto nas matrículas de crianças com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento na EE.

Essas instituições são transformadas em local de convívio social, de preparação das relações sociais (FREITAS, 2002), onde deve reinar, como analisaremos no segundo capítulo deste trabalho, a harmonia, a solidariedade e o respeito às diferenças individuais. Nossa intenção, a partir dos argumentos até aqui elucidados, é analisar como se caracteriza a EI na abordagem de uma perspectiva inclusiva, presente no discurso adotado na coleção *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão*, objeto de análise neste trabalho. Este é nosso objetivo no capítulo 2 – A materialidade da proposta de educação infantil inclusiva: a coleção *Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão*.

Entretanto, primeiramente, adentraremos no debate que envolve as políticas para a EE, no Brasil, na década de 2000 a 2010, por intermédio da documentação que tem regulamentado a EE em nosso país, as quais expressam a constituição de uma perspectiva inclusiva.

2.2 Políticas para a Educação Especial no Brasil no Período 2000 a 2010: pontos para o debate

No presente item serão objeto de análise documentos que consideram a perspectiva inclusiva na educação básica. Dentre eles, destacamos a *Resolução do Conselho Nacional de Educação N. 2, de 2001*, a qual institui as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2009b) e antecede a coleção *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão* (BRASIL, 2006) e alguns documentos que contribuem para atualizar o debate em torno do tema e posteriores à coleção: *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva* (BRASIL, 2008a), que visa constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos; a *Resolução N. 4/2009* (BRASIL, 2009c) e o *Parecer N. 13/2009* (BRASIL, 2009), que instituem as *Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica*.

Nesses documentos abordaremos as expressões que tratam, direta ou indiretamente, da educação infantil.

Alguns aspectos direcionam essa investigação, com o objetivo de compreender como estes documentos caracterizam a educação infantil inclusiva. Procuraremos expor os princípios e conceitos que possam estar articulados nesta documentação. Para

tanto, trataremos de recuperar a constituição da perspectiva inclusiva na EE.

Segundo Omote (1999), as políticas para a EE passaram a ser orientadas pelo conceito de inclusão, na esfera internacional, nos anos 1980, em substituição ao conceito de integração.

A inclusão é apontada como grande avanço em relação à integração, pois implica na reestruturação do sistema de ensino regular (JANNUZZI, 2006).

Já a integração foi considerada um sistema insuficiente, conforme a UNESCO, principalmente por sua pouca efetividade em inserir os alunos com deficiência na escola do ensino regular (GARCIA, 2004).

Garcia (2004) se refere à inclusão como palavra-chave das políticas de EE, em meados dos anos 90. Esta mesma autora, juntamente com Michels (2006), discute inclusão como constituída nos processos de exclusão da sociedade, que, ao mesmo tempo, inclui e exclui, não existindo separadamente. Entendem que “a exclusão e a inclusão são ‘representações’ dos processos sociais excludentes e includentes, típicos da sociedade capitalista.” (MICHELS, 2006, p. 418).

Garcia (2004) chama atenção para pontos de tensão acerca da “educação inclusiva” no Brasil e sua articulação com a EE. Um dos pontos apresentados é a “compreensão de educação especial como ‘modalidade educacional’ que permeia os discursos das políticas para o setor no âmbito nacional.” (GARCIA, 2004, p. 1 – grifo da autora). Indica que as políticas de inclusão na escola ou em instituições especializadas referem-se ao atendimento educacional e conclui que: “a compreensão de educação especial como “modalidade educacional” parece ser o argumento crucial para que a política pública de educação especial em vigor seja divulgada como “inclusiva” em todos os seus desdobramentos.” (GARCIA, 2004, p. 1).

Jannuzzi (2004) sintetiza algumas abordagens de EE, num período que vai desde o século. XVI ao início do século. XXI. Para tanto, faz um “breve diálogo com o passado”, na tentativa de mostrar que os acontecimentos do passado e presente estão relacionados e que, portanto, não se dão de forma arbitrária. Argumenta que “ao retomar o passado se poderá, talvez, clarificar o presente quanto ao velho que nele persiste.” (JANNUZZI, 2004, p. 10).

De forma bastante didática, a autora apresenta as perspectivas que fizeram parte ou que, até hoje, ainda fazem parte do modo de pensar a educação do deficiente³¹ no Brasil.

Jannuzzi (2004) justifica que a forma de agrupamento das concepções de educação do deficiente - hoje denominada de EE, como a própria autora ressalta - não significa que todos tenham pensado da mesma forma ou que tenha havido uma homogeneização de posicionamentos daqueles que estavam à frente da EE numa mesma época. “Sabemos que existe a diversidade de cada um e, portanto, a mescla possível de concepções, de interpretações [...]” (JANNUZZI, 2004, p. 10).

Jannuzzi (2004, p. 10-11) divide as concepções em três grandes blocos:

A – As que se centram, principalmente na manifestação orgânica da deficiência, procurando meios de possibilitar-lhe a vida. Consideram preponderantemente um lado da questão, tentando a capacitação da pessoa para a vida em sociedade. Denomino-as: A1) Médico-pedagógica e A2) Psicopedagógica.

B – As que procuram estabelecer conexão entre a deficiência e o contexto em que ela se situa, enfatizando o outro lado do problema: B1) a que coloca acento principal no contexto e a educação passa a ser preparação para ele – Economia da Educação ou Teoria do Capital Humano; B2) as que centram principalmente na educação como a redentora, a única responsável pela transformação contextual; B2.1) Integração e B2.2) Inclusão.

C – A que procura considerar os dois lados da questão: a complexidade do indivíduo num momento histórico específico. Pensa a educação como momento intermediário, como mediação, condicionada pelo contexto socioeconômico-político-cultural, mas com autonomia relativa capaz de atuar na transformação desse contexto.

³¹ Expressão usada pela autora para representar o alunado da Educação Especial.

Aqui nos deteremos na concepção de educação especial relacionada à inclusão, agrupada por Jannuzzi (2004) entre as concepções que “procuram estabelecer conexão entre a deficiência e o contexto em que ela se situa” e enfatizam a educação como a redentora, responsável pela transformação da sociedade.

Jannuzzi (2004) esclarece que a inclusão, a partir do início de 1990, especialmente após a *Declaração de Salamanca* (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994), com grande evidência no discurso oficial, enfatiza o ensino e a escola e não a deficiência. No sistema inclusivo, a escola deve ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos, o que implica na reestruturação do sistema comum de ensino.

A partir dessa concepção, a ênfase é colocada na ação da escola, da educação, como transformadora da realidade. Salientam-se métodos e técnicas de ensino, com novas tecnologias disponíveis, para impulsionar as políticas públicas de inclusão no meio escolar.

As políticas educacionais, conforme Michels (2006), não estão sozinhas na sociedade, relacionam-se de maneira intrínseca à realidade social mais ampla e às mudanças que ocorrem e se apóiam na educação como alicerce.

A “nova” atuação do Estado é uma das mudanças que vai para o interior das escolas, trazendo diferentes propostas de gestão na educação, além do convívio entre o público e o privado.

O Estado, até então burocratizado e maximizado como provedor, cede lugar a um Estado mínimo para prover, mas máximo para regular e gerenciar. Essa indicação do novo papel do Estado coloca a necessidade da sociedade civil organizar-se para prover o que o Estado abandona e pelo que não mais se responsabiliza (MICHELS, 2006, p. 408).

Carvalho (1999) indica novas tendências para a gestão das políticas sociais, as quais passam a ser gestadas com base na parceria entre Estado/sociedade civil/iniciativa privada e no sentimento de solidariedade.

Em síntese, a autora indica que somente as políticas não bastam. As estratégias e as premissas que as embasam são fundamentais:

- O direito social como fundamento da política social, como a pedagogia emancipatória que, ao invés de focalizar a vulnerabilidade de grupos marginalizados, focaliza seu potencial e talentos, fortalece os vínculos e desenvolve a autonomia.
- Equilíbrio entre as políticas universalistas e as políticas focalistas: o neoliberalismo privilegiou as políticas focalistas para responder às demandas de grupos e secundarizou as universalistas. A educação deixou de ser uma política universal. As políticas focalizadas para os mais pobres são justificadas como discriminação positiva para chegar aos que dela necessitam.

Um exemplo desse enfoque está no “Programa Toda Criança na Escola” que, sem descartar a direção universalista da política educacional, focaliza as crianças que estão fora da escola. [...], valorizam-se programas que atendam as demandas e necessidades dos grupos castigados pela pobreza ou mais vulnerabilizados na sociedade contemporânea. São exemplos os programas de qualificação ou requalificação dos precariamente inseridos no mercado de trabalho; o crédito e assessoramento para formação de novos microempreendimentos; a transferência monetária (bolsa-escola, renda mínima...); os programas de capacitação de jovens, de erradicação do trabalho infantil [...]. (CARVALHO, 1999, p. 28).

Como consequência das recentes políticas para a educação, que impõem uma nova gestão escolar, espera-se dos pais, professores e comunidade uma atuação efetiva na solução dos problemas no interior da escola.

As mudanças na função do Estado alteram as relações dentro da escola (MICHELS, 2006), onde papéis são redefinidos, a começar pelo dos professores e pais. As funções são redirecionadas para a nova gestão que se delinea na escola como consequência da reforma do Estado.

A normatização e regulamentação da EE, por intermédio das políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva, não

estão desarticuladas da nova gestão, atribuída à reforma do Estado brasileiro e às exigências de organismos internacionais.

A partir de agora fundamentaremos nossa análise em alguns documentos que contêm indicações para a EE na perspectiva inclusiva, bem como orientações para os sistemas de ensino na educação básica.

A *Resolução N. 2/2001*³² institui as diretrizes nacionais para a EE na educação básica, em todas as suas etapas e modalidades. Portanto, não trata especificamente da política de educação inclusiva para a EI. Trata de normatizar a EE nas escolas especiais públicas e privadas; nas escolas da rede regular; e de definir alguns termos como educação especial, educandos com necessidades educacionais especiais (NEE) e professor capacitado e especializado; trata do atendimento dos alunos com NEE e do currículo das escolas dos sistemas de ensino.

A *Resolução N. 2/2001*, (BRASIL, 2009b) em seu Art. 5º, define os educandos com necessidades educacionais especiais, classificando-os em três grupos.

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a

³² A *Resolução CNE/CEB N. 2/2001* está em conformidade com a *Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961*, com a redação dada pela *Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995*, nos Capítulos I, II e III do Título V e nos Artigos 58 a 60 da *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*, e fundamentada no *Parecer CNE/CEB 17/2001*.

dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2009b, p. 2).

A referida *Resolução* indica, aos alunos que apresentam NEE, o atendimento escolar já na EI, nas creches e pré-escolas, e o atendimento educacional especializado quando necessário.

Art. 1º. Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2009b, p.1).

O Artigo 18 normatiza o funcionamento das escolas e a formação de professores de EI e séries iniciais.

Art. 18. Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena (BRASIL, 2009b, p. 4).

Ainda no Art. 18, parágrafo 3º, há referência ao professor especializado com licenciatura em EI:

Art. 18 [...] § 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2009b, p. 5).

A *Resolução CNE/CEB N. 2/2001* não questiona as bases da EE, tampouco propõe uma nova estratégia para a educação. Porém, retoma definições importantes no âmbito da EE, mostrando uma tendência para a regulamentação de normas e princípios que buscam estruturá-la no país com base em legislação anterior – *LDB/61, Lei 9.131/95, Lei 9.394/96 e Parecer CNE/CEB 17/2001*.

Mais recentemente, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP) apresenta o documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008a)³³ “visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (BRASIL, 2008a, p. 5).

Esse documento veicula os objetivos da política de EE numa perspectiva inclusiva e as orientações aos sistemas de ensino para o acesso ao ensino regular de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

De acordo com o documento referido:

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas:

³³ Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n. 555/2007, prorrogada pela Portaria n. 948/2007, entregue ao Ministro da Educação, em 07 de janeiro de 2008. Grupo composto pela equipe da Secretaria de Educação Especial do MEC e por colaboradores representados por professores das universidades de vários Estados brasileiros: RS, SC, SP, MS, Distrito Federal e Ceará.

intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (BRASIL, 2008a, p. 15).

Portanto, houve aqui uma redefinição sobre quem são as crianças consideradas com necessidades especiais, se considerarmos a conceituação dada aos alunos com NEE na *Res. N. 2/2001* (BRASIL, 2009b).

O documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008a) ao redefinir quem são os alunos com NEE, veicula um entendimento diferente de quem são esses alunos daquele divulgado na *Res. N. 2/2001*.

Na *Res. N. 2/2001* o enfoque para a classificação do aluno está dado dentro de um processo educacional, sendo menos específica ao definir o educando com NEE – centraliza essa definição nas dificuldades de aprendizagem, nas dificuldades de comunicação e nas altas habilidades.

O documento da política de EE na perspectiva inclusiva define os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, demonstrando uma tendência mais clínica na classificação dos alunos com NEE, além de especificar quem são esses grupos de alunos.

As orientações aos sistemas de ensino, divulgadas no documento da política nacional de EE, na perspectiva inclusiva, estão relacionadas ao acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da modalidade de EE desde a EI até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a).

Cabe mostrar o que este documento anuncia em relação a alguns conceitos - Educação Infantil, Educação Inclusiva,

Educação Especial e Atendimento/Serviços, constantes no Quadro 2.

Educação Infantil
<p>- A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. (p.16)</p>
Educação Inclusiva
<p>- A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (p. 5)</p> <p>- Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. (p. 5)</p>
Educação Especial
<p>- A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência. (p. 6)</p> <p>- Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (p.15)</p> <p>- A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos</p>

os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (p.16)

Atendimento

- Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. (p.16)

- O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse **atendimento** complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

- O **atendimento educacional especializado** disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (p.16)

Quadro 2 – Os conceitos de EI, Educação Inclusiva, EE e Atendimentos e Serviços contidos na *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/ 2008*

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em BRASIL (2008a).

É importante observar que a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008* contém elementos acerca dos profissionais que devem atuar com os alunos com necessidades especiais. No caso do atendimento educacional especializado, os professores são especializados, mas, nas atividades do cotidiano escolar, são destacados profissionais denominados como monitor ou cuidador.

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre

outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008a, p. 18).

Cumpra lembrar que na educação infantil já existe a figura do auxiliar de sala, complexificando as relações profissionais com a inserção de mais profissionais na realização das atividades e/ou ampliando as tarefas, atribuídas ao auxiliar, àquelas relacionadas aos alunos com necessidades especiais.

A constatação de condições adversas de trabalho, em decorrência de uma realidade desigual, faz com que muitos profissionais que atuam na EI, especialmente na creche, ainda hoje, recebam a denominação de berçarista, babá, pajem, monitor, recreacionista (BRASIL, 1998a).

Embora não existam informações abrangentes sobre os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas creches e pré-escolas do país, vários estudos têm mostrado que muitos destes profissionais ainda não têm formação adequada, recebem remuneração baixa e trabalham sob condições bastante precárias. Se na pré-escola, constata-se, ainda hoje, uma pequena parcela de profissionais considerados leigos, nas creches ainda é significativo o número de profissionais sem formação escolar mínima cuja denominação é variada: berçarista, auxiliar de desenvolvimento infantil, babá, pajem, monitor, recreacionista, etc. (BRASIL, 1998a, p.39).

Observa-se que tal variedade de profissionais, que atuam na EI, e suas diferentes formações, ou mesmo a ausência de uma formação específica, tem consequências sobre o atendimento educacional oferecido a crianças com necessidades especiais na educação infantil brasileira. Esta interferência é percebida no posicionamento deste profissional diante da criança. O sentimento de piedade gerado, especialmente em professores ou profissionais que atuam com crianças deficientes, os quais compreendem a criança com uma “essência boa e divina” (STEMMER, 2006, p. 50), devendo ser observada, para manter sua característica natural, sem a ação interventora do adulto ou professor, se constata na EI sob a influência de Froebel (ARCE, 2002b). Assim, estabelece-se uma relação familiar entre profissional e família/criança. Na

atuação deste profissional, o vínculo afetivo é ressaltado acima do vínculo profissional, o qual deveria pensar seu trabalho como mola impulsadora da aprendizagem e do desenvolvimento da criança.

Stemmer (2006) ressalta, com base em Arce (2002a), que:

[...] com as propostas de Pestalozzi e Froebel se inicia uma descaracterização da profissão do professor, já que para ambos a tarefa deste não se definiria pela transmissão de conhecimento, mas aproximava-se de uma maternidade mistificada: à professora caberia acompanhar os processos naturais do desenvolvimento infantil, guiada pelos sentimentos e agindo sempre com o coração; a escola para crianças menores de seis anos torna-se um jardim e a professora a jardineira de crianças (STEMMER, 2006, p. 51-52).

Arce (2002a) argumenta que, diante dessa perspectiva, “a atividade do professor, ou melhor, da professora, aproxima-se da ideia de acompanhamento dos processos naturais” e que, portanto, O conhecimento científico perde seu valor, podendo este indivíduo ter o mesmo nível de conhecimentos que seus alunos ou até inferior, já que é deles que deverá se originar o material para ser trabalhado em sala. [...]. Assim a profissão de professor começa a distanciar-se cada vez mais do ambiente acadêmico, da ciência e da razão, passando a ser povoada pelo irracionalismo e pelos sentimentos, estes idealizados e alienados (ARCE, 2002a, p. 218).

Temos como documentos mais recentes da política de EE divulgada pelo MEC o *Parecer CNE/CEB N. 13/2009*, a *Resolução N. 4/2009* e o *Decreto N. 6571/2008*.

Esses documentos instituem as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial.

Interessa-nos saber quais as operacionalizações indicadas para a EI, no âmbito destes documentos, e o impacto das mesmas para este campo.

É importante destacar que o *Parecer N. 13/2009* esboça as mudanças ocorridas nos Decretos ou leis, mencionando os dispositivos e as regulamentações com as devidas mudanças como consequências do *Decreto 6.571/2008*.

Conforme o Relatório do *Parecer N. 13/2009*, do CNE/MEC, a SEESP encaminhou ao CNE um ofício³⁴ solicitando a regulamentação do *Decreto n. 6.571*, de 17 de setembro de 2008, tendo em vista que a partir de janeiro de 2010 estava prevista a distribuição de recursos do FUNDEB³⁵.

A SEESP solicitou ao Conselho Nacional de Educação que regulamentasse o referido Decreto, de forma a evitar equívocos na implementação do AEE. (BRASIL, 2009).

Cabe frisar que, segundo o parecer, o *Decreto N° 6.571/2008* vem no sentido de implementar a *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva* e dispõe sobre o atendimento educacional especializado na educação básica.

O referido Decreto tem como principal objetivo:

Art. 1º. A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, [...], com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2009i).

A *Resolução N. 4*, homologada em 2 de outubro de 2009, é o resultado de regulamentações e emendas com base em uma série de outros documentos que se estendem desde a *LDB/61* até decretos de 2008³⁶.

³⁴ Ofício SEESP/GAB nº 3.019, de 26 de novembro de 2008 (BRASIL, 2009).

³⁵ Estes recursos são previstos com base no Censo Escolar de março do ano de 2009.

Conforme o Art. 9º do Decreto 6.571/2008: “Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na Educação Básica regular.” (BRASIL, 2009i).

³⁶ O Relatório cita a alínea “c” do artigo 9º, da Lei n. 4.024/61, a Lei n. 9.131/95, bem como o artigo 90, no § 1º do artigo 8º e no § 1º do artigo 9º da Lei 9.394/96, a Constituição Federal de 1988; a Lei n. 10.098/2000; a Lei n. 10.436/2002; a Lei n. 11.494/2007; o Decreto n. 3.956/2001; o Decreto n. 5.296/2004; o Decreto n.

Com base no exame dessa Resolução, percebemos que o mesmo não faz menção direta à EI, mas ao ensino regular, não diferenciando nem especificando nenhum nível de ensino, ou seja, não faz menção à EI, ao EF e ao EM. O mesmo observando-se no *Decreto 6.571/2008*.

A *Resolução N. 4/2009* menciona ensino regular e escolarização, termos estes fortemente utilizados no âmbito do ensino fundamental e que, no campo da EI, são concepções tensionadas.

No que concerne às Diretrizes Operacionais, o *Parecer N. 13/2009* divulga que estão baseadas:

[...] na concepção do atendimento educacional especializado e não devem ser entendidas como substitutivo à escolarização realizada em classe comum das diferentes etapas da educação regular, mas sim como mecanismo que viabilizará a melhoria da qualidade do processo educacional dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação matriculados nas classes comuns do ensino regular, ao mesmo tempo em que orienta a organização da escola e as demandas dos sistemas de ensino (BRASIL, 2009, p. 3).

Esses documentos, mais recentes da política, ao não mencionar a educação básica nem a EI, demonstram que o Estado admite o caráter de ensino à EI ou omite qualquer menção às características próprias do funcionamento dos diferentes níveis, restringindo-se a definir e detalhar o funcionamento da modalidade Educação Especial.

Os documentos analisados anteriormente dão destaque à EI e mostram uma tendência a ressaltar sua especificidade, como é o caso da *Resolução N. 2/2001* e do documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008*, os quais trazem, em seu conteúdo, diretrizes para a educação básica em todos os seus níveis de ensino.

Ressaltamos que os documentos da EI mencionam o alunado da EE. Entretanto, os documentos da EE – os mais recentes – não traçam elementos específicos da EI e das crianças na faixa etária correspondente.

O *Art. 2º, da Resolução N. 4/2009*, menciona a função complementar ou suplementar à formação do aluno, por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade³⁷ e estratégias, que eliminem as barreiras, para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, 2009c).

A *Resolução N. 4/2009* traz como diferencial a duplicidade da matrícula do aluno com necessidades educacionais especiais – alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação – quando frequentando a classe comum do ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a partir de janeiro de 2010, conforme exposto no Art. 8º:

Serão contabilizados duplamente no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE (BRASIL, 2009c, p. 6).

Segundo o *Parecer N. 13/2009*, o financiamento do AEE fica condicionado à matrícula do aluno em escolas públicas e são contempladas:

- a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública ou em outra;
- b) matrícula em classe comum e em centro de atendimento educacional especializado de instituição de Educação Especial pública [ou] em centro de atendimento educacional especializado de instituição de Educação Especial privada sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, p. 6).

³⁷ Segundo o Parecer, são considerados recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, proporcionando a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (BRASIL, 2009).

De acordo com o *Parecer N. 13/2009*, o AEE pode ser realizado em salas multifuncionais da própria escola em que o aluno está matriculado ou em outra escola pública; em centros de atendimento educacional especializado, vinculados a uma instituição de EE pública ou privada, desde que não tenha fins lucrativos³⁸.

O trabalho desenvolvido no AEE é de competência do professor da sala multifuncional, que atua na escola ou nos centros especializados. Cabe a este uma gama ampla de funções dentro das escolas ou dos centros de atendimento educacional especializado, exercendo forte atuação na escola e na educação destes alunos. A ele são atribuídas as funções de:

I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II - elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação.

³⁸ APAES, Escolas Especiais mantidas por Associações de pais, instituições público privada.

VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 7).

Como vimos, espera-se uma atuação incisiva deste profissional da EE na escola regular, que possivelmente imprima uma reorientação às práticas no interior das escolas, sobretudo, com ênfase nos recursos pedagógicos mais que nas estratégias de trabalho.

A ele é exigida a formação inicial, que lhe permita exercer a docência e a formação específica em EE. O documento não esclarece se a formação inicial deve ser em nível de ensino médio ou superior, nem se a formação específica é em nível de especialização, considerando sua graduação em licenciatura.

Portanto, não esclarece se está em consonância com a *Resolução N. 2/2001*, Art. 18, Parágrafos 1º, 2º, 3º e 4º.³⁹

³⁹ A *Resolução N. 2/2001*, Art. 18, recomenda aos sistemas de ensino “[...] estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

§ 1º São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados *professores especializados em educação especial* aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar: I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas,

Por outro lado, a *Resolução N. 2/2001* mantinha a EE como substitutiva do ensino comum e a *Resolução N. 4/2009* define a EE como transversal e complementar/suplementar, superando, portanto, a de 2001.

Diante do exposto, seria pertinente perguntar como seria a prática do AEE na instituição de educação infantil? Mais difícil nos parece pensar em se tratando do AEE para crianças de 0 a 3 anos, às crianças da creche. Poderíamos pensar no AEE na creche como uma quase similaridade ao serviço de estimulação precoce da EE e o AEE na pré-escola como prolongamento/extensão do AEE do Ensino Fundamental?

Essa questão nos reporta ao *RCNEI – Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais* – lançado pela SEESP/MEC, em 2001.

Tal documento tem como objetivo “subsidiar a realização do trabalho educativo junto às crianças que apresentam necessidades especiais, na faixa etária de 0 a 6 anos” (BRASIL, 2001, p. 5).

O Referencial foi concebido para ser utilizado com um guia de reflexão que possa servir de base para a ação educativa dos profissionais que atuam junto a crianças com necessidades especiais na Educação Infantil, respeitando a especificidade de cada criança e a diversidade cultural do país (BRASIL, 2001, p. 5).

Em sua apresentação, esse documento difunde que, mesmo antes da LDB/96, a EE já oferecia atendimento especializado às crianças com necessidades especiais. Este atendimento era definido como Estimulação Precoce e considerava o caráter preventivo do atendimento educacional a estas crianças. (BRASIL, 2001).

preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 2009b, p. 5-6).

O documento retrata, ainda, em sua fundamentação teórica, a necessidade de uma nova Pedagogia, “uma Pedagogia voltada para a diversidade e necessidades específicas do aluno em diferentes contextos, com a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas que possam beneficiar a todos os alunos.” (BRASIL, 2001, p. 11).

Mais uma vez, aparece a ideia do novo a que nos referíamos anteriormente, com base em Kuhlmann (2001) e Shiroma, Campos e Garcia (2005), como um discurso que anuncia novos conceitos por meio de diferentes denominações ou terminologias.

Assim como a EE, a EI também parece se apoiar em um “novo” paradigma, ao esboçar a ideia de uma nova Pedagogia – A pedagogia da Infância ou da Educação Infantil (ROCHA, 1999) – que rompe com a escolarização típica do ensino fundamental (CERISARA, 1999) e com a escola tradicional. Para Arce (2004), uma pedagogia antiescolar. Fica, então, a impressão de que é possível se ter outra pedagogia distanciada da ciência da educação, apoiada na especificidade da faixa etária e nos direitos fundamentais da criança, divulgados por documentos oficiais da área, cujos mentores são intelectuais próximos do Estado⁴⁰.

Na EE, temos um discurso da política muito comum, enfatizando a quebra de paradigmas, para se assumir o paradigma da inclusão. Nele, observamos trechos, como: respeito à diversidade e às diferenças, respeito às diferentes culturas e contextos, estratégias pedagógicas diferenciadas, à construção do conhecimento a partir do que a criança apresenta, como respeito à sua singularidade. Termos estes também comuns em documentos que orientam a EI em nosso país.

Segundo a análise desenvolvida sobre a coleção, a criança específica é o centro do discurso das políticas, a criança individualizada sobressai ao sujeito histórico, que aprende com o outro mais experiente, e não sozinha como num processo natural, puramente biológico, em que o desenvolvimento se processa linearmente, por meio de etapas que se sucedem.

Por outro lado, encontramos a criança com deficiência subordinada à concepção que se tem dela, que, por sua vez, está

⁴⁰ Referimo-nos aqui a Maria Malta Campos e Fulvia Rosemberg, que participam ativamente de projetos do MEC, liderando, juntamente com outros pesquisadores, a elaboração de documentos específicos da área de EI e de projetos que subsidiavam dados para a área.

presa ao diagnóstico. O que se percebe como central são as dificuldades compreendidas de forma inerente a este aluno. São as dificuldades que determinam seu processo de ensino-aprendizagem na escola. Onde está, então, o sujeito histórico citado com frequência pelos documentos de órgãos oficiais, ou seria mais prudente perguntar se os sujeitos com deficiência não são históricos?

Góes (2007) destaca que algumas investigações têm “evidenciado a marcante subestimação do sujeito, a quem não se oferece a atenção necessária para a construção ou aprimoramento das funções psíquicas superiores”. Ainda segundo esta autora:

Achados de diversas pesquisas tendem a mostrar que, para a escola, a imagem do aluno especial, com ou sem características de linguagem que dificultem o diálogo, é constituída por uma expectativa de limites e impossibilidades que o tornam um “semi-locutor” ou “semi-interlocutor”. Isso se revela pelo fato de que o educador, durante o jogo interpretativo, lida com a construção de sentidos desconsiderando pressuposições, condições contextuais e fatores situacionais imediatos. Então, embora não corresponda à sua intenção, ele escuta um dizer que está sob a suspeita de não veracidade, não fidedignidade, de falta de senso do real. Por vezes prefere desistir de explicitar o não entendimento mútuo, estabelecendo um faz de conta que lhe permite seguir adiante. A manifestação do educando acaba sendo desconsiderada, silenciada. Essas indicações mostram uma realidade em que se restringem as oportunidades para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, e ao aluno especial continuam sendo creditadas mais suas dificuldades que suas possibilidades (GÓES, 2007, p. 6).

As práticas sociais que se colocam dentro e fora da escola não são sinônimas de singularidades, mas de inferioridade, em que classificam e reduzem “os sujeitos a marcas que passam a constituí-los levando-os a assumirem uma concepção estigmatizada.” (SILVA, 2008).

Como vimos, a política nacional não se faz autonomamente, se constitui no processo de interação com a demanda social, que vem se estabelecendo no Brasil, e com as indicações de organismos internacionais. Os movimentos internacionais também têm sua parcela na formação das políticas educacionais brasileiras.

A política nacional tem referências na *Declaração de Salamanca*, entre outros documentos internacionais emanados da UNESCO. Mais recentemente, a Convenção de Guatemala também se mostrou como fonte de inspiração. Importa aqui perceber as noções gerais em relação à educação inclusiva, e se e como tais documentos contemplam a EI⁴¹.

A *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais*, que aconteceu em Salamanca, Espanha, em 1994, reafirma o compromisso de Educação para Todos, firmado na *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, em 1990. A elas são atribuídos os marcos legais da política de educação inclusiva.

A *Declaração de Salamanca* (1994) atribui visibilidade à EI, mencionando-a em alguns trechos de seu texto, e destacando-a como área prioritária na integração de crianças com necessidades educativas especiais, anunciando que “o êxito das escolas integradoras depende em grande parte de uma pronta identificação, avaliação e estímulo de crianças, ainda muito pequenas, com necessidades educativas especiais.” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994, p. 41).

Conclama a todos: pais e professores, governos, organizações não governamentais, comunidade internacional, e organismos multilaterais – Banco Mundial (BM), Programa das Nações para o Desenvolvimento (PNUD), UNICEF, UNESCO, Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização Mundial da Saúde (OMS) – para a construção de uma sociedade inclusiva, apontando a educação como meio mais viável para alcançar este objetivo.

Nessa perspectiva, a educação é a redentora de todos os problemas sociais (JANNUZZI, 2006).

⁴¹ Considera-se aqui a necessidade de incluir outros documentos internacionais que contribuam para a compreensão das políticas de inclusão na educação, particularmente em relação às crianças pequenas.

Freitas (2002), no entanto, vai dizer o contrário, que não tornaremos o sistema educacional mais justo em meio a uma sociedade injusta, aquela que mantém antigas formas de exclusão e cria novas dentro e fora da escola.

Góes (2007), diante da problemática da inclusão escolar de alunos com NEE, destaca a evidência de que a escola, sozinha, não pode responder a tanto. Não somente pela demanda de trabalho, mas porque a escola não existe à parte da sociedade, não existe independentemente dela. A autora faz acentuada crítica a uma proposta de inclusão que desconsidera seus determinantes sociais.

Não se trata meramente de avaliar que o trabalho vislumbrado é demasiado; trata-se de ver que a escola não existe independentemente da trama de instituições de toda a sociedade. Muitas discussões de diferentes campos do saber já mostraram esses enredamentos, e as que abordam a escola agora inclusiva têm indicado as contradições de sua função - de educar para a cidadania crítica enquanto atenua conflitos entre grupos e de reduzir a desigualdade social enquanto embaça a compreensão de seus determinantes. Daí, como diz Laplane (2004), o discurso do elogio da inclusão somente é eficaz se fechado sobre si próprio, não contaminado pela realidade contraditória em que a escola se situa e atua (GÓES, 2007).

A *Declaração de Salamanca* proclama uma sociedade inclusiva, por meio da educação para todos que combata a discriminação, “criando comunidades abertas e solidárias”; proporcionando educação adequada e eficiente, “numa ótima relação custo-qualidade, [...]” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994, p. 2).

Como vimos em Rosenberg (1999), os programas de baixo custo voltados para a EI, ou seja, os programas com pouco investimento do governo direcionados para as crianças pequenas, geraram exclusão, sobretudo de crianças negras e pobres. O que se observou diante da implantação de programas com a lógica de menor gasto, cujo lema é “Atender mais por menos”, foi o

aumento do atendimento de crianças na EI, com diminuição da *per capita* por unidade escolar, mas sem alcançar índices de qualidade.

Freitas (2002) destaca que “a questão do acesso sempre esteve associada à questão da qualidade.” Porém, o acesso à educação é diferente do acesso à educação de qualidade. O aluno chega à escola, mas não aprende, é excluído mesmo fazendo parte dela. Acesso e qualidade devem ser perseguidos simultaneamente. Para o autor, acesso e qualidade representam um único movimento, mas que, no entanto, os órgãos oficiais tomam a noção de qualidade e a restringem na lógica do custo/benefício. A qualidade passa a ser vista em relação a menor gasto, menor custo. Programas de educação compensatória⁴² requerem menor custo, direcionados às populações carentes, com o objetivo de compensar carências advindas do meio social e cultural empobrecidos.

Góes (2007), diante das análises e proposições que norteiam a inclusão escolar, argumenta que “existem diferentes posições teórico-políticas, entre elas as que rejeitam soluções uniformizantes ou o oferecimento de uma educação que sirva à redução de custos em detrimento da qualidade.” (GÓES, 2007).

A *Declaração de Salamanca* (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994) apela aos governos:

- prioridade nas medidas que desenvolvam os sistemas educativos de forma que sejam incluídas “[...] todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais.” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994, p.10);
- a adoção da educação inclusiva como política;
- a criação de planejamentos, supervisão e avaliação do ensino de crianças e adultos com necessidades educativas especiais, descentralizados e participativos;
- a “promover e facilitar a participação de pais, comunidade [...]” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994, p. 11);
- a despende maiores esforços na pronta identificação e nas estratégias de intervenção.

⁴² A pré-escola ainda carrega herança destes programas quando se volta à preparação da criança para a entrada no ensino fundamental.

Podemos perceber a ênfase na autonomia do professor, da criança e da escola, de forma positiva, atribuindo-lhe tanto o protagonismo do sucesso quanto do fracasso escolar.

O referido documento internacional estabelece como princípio que as escolas do ensino regular devem educar a todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, das que vivem nas ruas ou que trabalham, das superdotadas, em desvantagem social e das que apresentam diferenças linguísticas, étnicas ou culturais (BRASIL, 2008a, p.14).

Conforme o que apregoa a *Declaração*, à escola compete o trabalho com todos, sem discriminação de nenhum aluno, sem exclusão, afirmando a escola como espaço democrático em que há lugar para todos.

Entretanto, o processo de inclusão é excludente, quando o acesso à educação não garante a efetiva participação escolar do aluno: ampliação do conhecimento, participação em todas as atividades escolares, avanço no processo ensino/aprendizagem.

2.3 A Proposição de uma Política de Educação Infantil Inclusiva: articulações entre os campos

Neste item, intentamos esboçar como a política de EI inclusiva está sendo constituída, relacionando-a a pontos nem sempre considerados. Nossa análise parte do pressuposto de que as reformas sofridas pelo Estado brasileiro, nestas últimas décadas, a política educacional proposta aos países em desenvolvimento, por organismos internacionais, e as concepções e práticas amplamente difundidas por órgãos oficiais estão imbricadas no processo de constituição da EI inclusiva em nosso país.

Entendemos ser necessário trazer à tona as concepções, tanto teóricas quanto práticas, que se espraiam quase que “naturalmente” nestes dois campos e são legitimadas pela escola, famílias e professores, em decorrência de que as implementações são realizadas de forma singular, de acordo com os sujeitos envolvidos. (MICHELS; GARCIA, 2008).

São marcantes os pontos em disputa na EI, que causam divergências entre os profissionais da área, perpetuando a diversidade de propostas nas instituições que atendem à primeira infância.

A compreensão de criança e EI são concepções que provocam grande tensionamento na área. Resultam delas um entendimento de aprendizagem, de ensino, de escola, de professor.

Não diferente é na EE, cujas concepções fazem parte de um emaranhado de propostas, que, presumidamente, atendem a todos. Eis aí o lema da escola inclusiva, tão democrática, portanto, inquestionável, ao ponto de “que qualquer questionamento a respeito é encarado como ‘heresia’, pois que não aceito pelos adeptos, sem qualquer consulta ou consideração.” (BUENO, 2008, p. 43-44).

Acreditamos que Sousa (2008)⁴³ possa nos auxiliar na compreensão de como questões, as quais cremos já estarem postas com base no senso comum - neste caso, nos referimos à inclusão de crianças com deficiência na EI - tornam-se inquestionáveis e são assimiladas “naturalmente”.

Sousa (2008), ao dissertar acerca de como as relações capitalistas influenciam a prática educativa, assevera que o sistema educacional no capitalismo realiza um contínuo processo de produção e reprodução de uma estrutura de valores, capaz de induzir os indivíduos a não questionarem as perspectivas de uma sociedade apoiada nesta estrutura.

Existe a necessidade da perpetuação das relações sociais de produção, tendo em vista que o sistema capitalista, por si só, não garante sua reprodução. O processo educacional formal garantiria a interiorização dos princípios da sociedade capitalista, por meio da conservação e reprodução das estruturas do sistema. (SOUSA, 2008).

Há que se considerar o enfoque específico, atribuído à educação, numa sociedade apoiada em um modelo econômico, centrado na apropriação privada dos meios de produção.

As relações objetivas vividas num modelo econômico capitalista têm ramificações no processo de constituição da EE e EI em nosso país. Tal compreensão nos permite afirmar a impossibilidade de perceber a EE apartada da Educação Brasileira e da estrutura social em que vem se constituindo.

Goergen (2006), em prefácio da obra de Jannuzzi (2006), evidencia com nitidez essa questão, ao destacar que a educação comum sempre forneceu elementos para discutir a EE. Não se

⁴³ Sobre o assunto, ver dissertação de Sousa (2008).

pode pensar uma sem considerar a outra, nem, tampouco, considerá-las à parte das demandas sociais vividas em cada época.

A história da educação brasileira mostra-nos que a educação foi centro de atenção e preocupação apenas nos momentos e na medida exata em que dela sentiram necessidade os segmentos dominantes da sociedade. Enquanto a elite pôde buscar educação no exterior, enviou seus filhos para Portugal ou França; quando a alfabetização se tornou fator condicionante de votos ou requisito para a ideologização como garantia de seu poder, ampliou o círculo daqueles que podiam participar do processo educativo; quando um novo sistema de produção passou a exigir uma instrumentalização mais adequada da mão-de-obra, foram tomadas providências neste sentido. A educação popular, portanto, foi sendo concedida à medida que ela se tornou ‘necessária’ para a subsistência do sistema dominante, pelo menos até o momento em que se estruturaram movimentos populares que passaram a reivindicar a educação como um direito (GOERGEN, 2006).

Assim, Goergen (2006) ressalta que a forma de interpretar a história da educação brasileira nos fornece “elementos para o entendimento da história da educação do deficiente”.

Não temos, aqui, a intenção de retomarmos a história do deficiente em nosso país, mas entendemos a necessidade de compreender o presente dialogando com o passado (JANNUZZI, 2006), sob o pressuposto de que as políticas públicas para a educação, no Brasil, têm se formado em bases antigas e deixam, no presente, rastros de seu passado. O que nos remete a crer que no novo está contido o velho; de que princípios, atualmente divulgados maciçamente por órgãos do Estado, ainda trazem marcas de outros tempos históricos. As políticas de educação inclusiva não são invenção dos tempos contemporâneos, mas vêm se construindo em condições existentes a cada época vivida pela humanidade.

Na época atual, vemos um fenômeno fortemente disseminado nas produções acadêmicas, nos documentos, entre

outros materiais, que se referem à educação inclusiva: a utilização de “novos” conceitos e concepções.

Assim, temos o agravante dos conceitos que, sumariamente, são substituídos por outros que melhor servem à sociedade, em um determinado período histórico.

Por meio dos estudiosos, como Jannuzzi (2006), Kuhlmann (1998, 2001), Rosemberg (1999), Campos (2001), Campos, Fülgraff e Wiggers (2006), vemos que tanto a educação infantil quanto a EE serviram a propósitos diferentes – uma, para cuidar de crianças pequenas, por necessidade de inserção da mãe no mercado de trabalho; a outra, para assistir pessoas com deficiência, com o objetivo de extraí-las do meio social – entretanto, sempre foram concebidas conforme as demandas sociais da época vivida. Ambas se firmaram em propostas, cujo cunho educacional era o assistencialismo⁴⁴.

Na EI, essa versão se materializou em práticas compensatórias que levassem a criança a superar a falta, fosse ela de ordem nutricional, de saúde ou de aprendizagem, por meio da educação. Para tanto, seria necessária uma intervenção desde os primeiros meses ou os primeiros anos de vida da criança – o que se chamou, na EE, de estimulação precoce para crianças com alto risco no processo de desenvolvimento.

Cumpramos lembrar que as primeiras instituições, que atenderam aos sujeitos da EE, estavam vinculadas a um caráter higienista, para “limpar” as ruas de crianças que morriam ao relento e aos olhos daqueles que passavam, ou para amparar filhos de escravas com os senhores brancos, ou aqueles considerados, à época, débeis, anormais, entre outros.

A concepção médico-higienista representa uma influência na constituição da EI e EE, no Brasil. Esta concepção apresentava forte alcance da área médica no campo da educação, no período do Império, no Brasil.

No que diz respeito à EE, Cambaúva (1988) assinala que, no século XIX, quando as ciências biológicas ou naturais tinham

⁴⁴ Aqui seguimos o pensamento de Kuhlmann (2001), ao defender que, mesmo as instituições de EI que assistiam a criança pequena, nunca deixaram de ter intenção educacional, mesmo que a educação fosse para a subalternidade direcionada às camadas mais pobres da população.

predomínio sobre as demais ciências, a questão educacional do deficiente⁴⁵ estava sob o domínio da área médica⁴⁶.

A autora justifica essa primazia da medicina na educação do deficiente no trecho abaixo:

A vinculação do campo médico ao educacional se dá pelo fato da presença de casos graves com quadros, cuja patologia era profunda, como também pelo fato de os deficientes mentais estarem, na maioria das vezes, confinados e confundidos em hospitais psiquiátricos. Além desses fatores, o fato de o serviço de Higiene e Saúde Pública ter uma certa preocupação com a educação dos deficientes mentais, contribui para se ter a vinculação de ambos os campos, que, através desse órgão, buscavam enfatizar o discurso da eugenia, pregando a necessidade de medidas que visassem a regeneração física e psíquica através dos serviços de higiene (CAMBAÚVA, 1988, p. 70).

Sob essa concepção, considerava-se que educação e saúde eram os fatores que juntos poderiam regenerar o país (JANNUZZI, 2006). A deficiência, sobretudo a mental, estava relacionada a problemas de saúde, causadores da degenerescência humana, como a sífilis, doenças venéreas, tuberculose. A hereditariedade e o próprio alcoolismo eram considerados parte da degeneração mental, predominantes nas áreas urbanas, em que a pobreza e a falta de higiene se misturavam.

Por outro lado, “não apenas o médico-higienismo influencia a educação”, mas o vocabulário pedagógico também é disseminado na sociedade. (KUHLMANN, 1998, p. 27).

Kuhlmann (1998) vai nos dizer que, na organização dos serviços de assistência, foi adotada uma intencionalidade educativa, já presente nas instituições jurídicas, sanitárias e de educação popular, que substituíram a tradição hospitalar e

⁴⁵ Cambaúva (1988) assegura que a efetiva educação de deficientes mentais, bem como sua distinção dos doentes mentais, surge no início do século. XX.

⁴⁶ Destacam-se os estudos dos médicos Itard e Pinel, no início do século. XIX, e Seguin e Esquirol, no final do mesmo século (CAMBAÚVA, 1988).

carcerária do Antigo Regime Imperial, embora algumas práticas ainda se fizessem presentes até o século seguinte.⁴⁷

Assim sendo,

Após a década de 1870, o desenvolvimento científico e tecnológico consolida as tendências de valorização da infância que vinham sendo desenvolvidas no período anterior, privilegiando as instituições como a escola primária, o jardim de infância, a creche, os internatos reorganizados, os ambulatórios e as consultas às gestantes e lactantes, as Gotas de Leite. Essas instituições, inicialmente com uma postura paternalista mais bondosa, assumem uma dimensão cada vez mais autoritária diante da população pobre e trabalhadora: os homens da ciência seriam os detentores da *verdade*, capazes de efetuar a distribuição social sob controle, na perspectiva da *melhoria da raça* e do cultivo do nacionalismo (KUHLMANN, 1998, p. 28 – grifos do autor).

Essa passagem nos auxilia a compreender a vertente médicopedagógica, no campo da própria EI, em que o assistencialismo, a puericultura⁴⁸ e a eugenia⁴⁹ são concepções centrais desta vertente.

⁴⁷ Como é o caso da Roda dos Expostos, a qual, conforme Carvalho (1996), funcionou até a década de 1950, em São Paulo (KUHLMANN, 1998).

⁴⁸ De acordo com Blank (2003), até meados do século XIX, a puericultura era considerada um conjunto de noções e técnicas sobre cuidados de higiene, nutrição e disciplina de crianças pequenas.

⁴⁹ Segundo Mezzomo (2007), na década de 1930, o projeto político para o país incluiu premissas médicas e ideais científicos relativos a trabalho, educação, urbanismo, higiene ou mesmo civismo. Muitos médicos dedicaram-se a defender teses da necessidade de geração de uma população bela; para os eugenistas mais radicais, a esterilização era necessária entre os miseráveis e doentes, como ilustrou um médico do período. Explicações e debates sobre a origem das diferentes raças, influência do meio x hereditariedade, doenças x patriotismo ou vantagens da mestiçagem x degeneração dos mestiços se realizaram não apenas nas escolas de medicina e em periódicos especializados, mas foram veiculados por jornais, rádio e almanaques. Desta forma, representações do trabalhador saudável e da nação fortalecida foram amalgamadas e hoje são associadas ao varguismo e ao discurso da eugenia, que era “*o conjunto de idéias médico-científicas que visava à ‘higiene das raças’, com a garantia de populações aptas ao trabalho, livres de doenças degenerativas, ‘taras’ e vícios*” (MEZZOMO, 2007, p.1-4, grifo nosso).

Jannuzzi (2006) observa esta vertente também na EE, fortemente liderada por médicos, que, no início do século XX, começam a perceber a importância da pedagogia na recuperação de crianças, com comprometimento em seu quadro geral, criando instituições escolares, ainda que ligadas a hospitais psiquiátricos, mas não mais segregadas com adultos considerados loucos, como observado até então.

A autora relata a fundação do Pavilhão Bourneville⁵⁰, no Rio de Janeiro, em 1904, criado para “o tratamento e educação dos pequenos infelizes, cujo estado mental poderia melhorar”, se estivessem recebendo cuidados em espaço diferenciado daquele em que se encontravam “entre degenerados de toda espécie.” (JANNUZZI, 2006, p. 37).

O Pavilhão Bourneville, ainda que anexo ao Hospício da Praia Vermelha, passou a atender “crianças grandemente prejudicadas, com problemas patológicos diversos.” (JANNUZZI, 2006, p. 37). Neste espaço, voltado somente para as crianças, havia, junto ao atendimento clínico, a preocupação com a orientação pedagógica, cujos procedimentos centravam-se nas sensações e percepção, nos jogos e na vigilância e atividade constantes. As crianças eram agrupadas por sexo e pela gravidade da patologia.

Nos pavilhões anexos aos hospitais psiquiátricos, ainda que mantivessem a criança deficiente segregada socialmente, apresentava-se, nas palavras de Jannuzzi (2006), uma “tentativa de não limitar o auxílio a essas crianças apenas ao campo médico”.

De acordo com Oliveira (2007, p. 77-78), o termo eugenia (“boa geração”) foi cunhado por Francis Galton, em 1883, no livro *Inquires into human faculty*. Sob a influência da leitura do livro de seu primo, Charles Darwin, *A origem das espécies*, Galton lança as bases do que depois ganhará o nome de eugenia, com o livro *Hereditary genius* (1869). Neste livro, Galton procura demonstrar que a capacidade humana decorria da hereditariedade mais do que da própria educação. Segundo definição do próprio Galton, Eugenia é a “ciência que lida com todas as influências que melhoram as qualidades natas de uma raça; também aquelas que as tantas influências quantas possam ser razoavelmente empregadas, para fazer com que as classes úteis na comunidade possam contribuir mais do que sua proporção para a geração seguinte.” (OLIVEIRA, 2007, p. 78).

⁵⁰ Dr. Desiré Magloire Bourneville foi um médico francês pesquisador de doenças mentais e nervosas em crianças. Lutou pela laicização dos hospitais, pela aprovação de um fundo para criação de um serviço especial para crianças anormais e pela regulamentação e implantação de classes especiais para essas crianças nas escolas de Paris. Seus ensinamentos exerceram influência no Brasil: nos escritos médicos, no Pavilhão Bourneville e na possibilidade do atendimento de crianças em classes especiais na rede regular no fim do século. XIX, no Brasil (JANNUZZI, 2006).

Isso se devia à importância que a educação passava a ter para a racionalidade científica da época.

Já era a percepção da importância da educação; era já o desafio trazido ao campo pedagógico, em sistematizar conhecimentos que fizessem dessas crianças participantes de alguma forma da vida do grupo social de então. Daí as viabilizações possíveis, desde a formação dos hábitos de higiene, de alimentação, de tentar se vestir etc. necessários ao convívio social. Elas colocam de forma dramática o que se vai estabelecendo na educação do deficiente: segregação *versus* integração na prática social mais ampla (JANNUZZI, 2006, p. 38).

O conhecimento médico por si só não era suficiente para o desenvolvimento da ciência; era necessário agregar a educação, mas isso não significava que os médicos deixariam de ocupar papel central neste processo, inclusive eram eles que publicavam livros relacionados à educação e ao tratamento médico-pedagógico dos considerados, na época, débeis mentais.

A base histórica da EE e da EI, como vimos, tem uma trajetória com muitas aproximações. NA EE sobretudo as crianças foram segregadas socialmente, por meio da institucionalização, com base no assistencialismo, com os conteúdos embasados nas teorias sensualistas, que enfatizavam as sensações no processo educacional, nas bases higienistas e eugenistas da educação, que, começando pelo atendimento às crianças pequenas, varreriam da sociedade “a sujeira” - debilidade, anormalidade, imbecilidade, deficiência mental, entre outras - provocada pela degenerescência humana. A abordagem educacional assistencialista, as concepções higienistas e eugenistas de educação também marcaram a história da EI no Brasil.

Temos nos dois campos em questão alguns conceitos que destacaremos por entendermos que estão imbricados na discussão e que denotam a EI inclusiva.

A documentação contém elementos representativos de uma compreensão/definição ambígua de criança. Ora apresenta a criança como aquela que constrói seu próprio conhecimento, sob os moldes de uma concepção pedagógica construtivista, ora baseia-se na concepção de criança sócio-histórica, portanto a

criança que não constrói sozinha o seu conhecimento, mas se desenvolve na interação com o meio social.

Essa forma de tratar os conceitos deixa vir à tona a inconsistência dos conceitos que tensionam a EI. Os documentos nos revelam o terreno movediço em que são construídas as políticas educacionais em nosso país, ao divulgarem conceitos “mal trabalhados”. A direção das discussões que Stemmer (2006), Arce (2004, 2007, 2009), e Martins (2007, 2009) dão ao debate nos ajuda a pensar estas questões.

Em Stemmer (2006), observamos a discussão de criança espontânea, naturalizada por conta das concepções construtivistas, que se embrenharam na EI, por volta das décadas de 1980 e 1990, no Brasil.

Alude-se dessa forma à idéia de uma natureza infantil, de uma infância naturalizada e abstrata e a uma idealização de criança humanizadora. Romanticamente, a infância torna-se a humanidade e simboliza o que há de melhor na natureza humana: inocência, confiança, liberdade, criatividade, perfectibilidade. Cabe ao professor apoiar-se nas necessidades e interesses naturais da criança e deixar-se guiar por ela: ‘os professores seguem as crianças, não seguem planos’, diz Malaguzzi (STEMMER, 2006, p. 159).

Parece-nos ser ainda mais grave a afirmativa de que os professores seguem as necessidades e interesses naturais das crianças e não no ensino sistematizado, embasado no conhecimento prévio do professor, em se tratando de crianças com deficiência ou aquelas com NEE. Como isso repercute na educação de crianças com deficiência, com atraso no desenvolvimento, com dificuldade em articular palavras, em caminhar ou ficar de pé ou na criança de 4 ou 5 anos, que permanece com crises de birra, ou na criança que permanece usando a força física para se expressar, quando já domina a linguagem oral? Deixemos que permaneçam em seu processo “natural” de desenvolvimento?

Não seria supor que a criança viva num mundo à parte do mundo do adulto, “distante de uma sociedade alienante e desumanizante, fundamentada num sistema opressivo, injusto e excludente” (STEMMER, 2006, p. 160), pois que entendemos ser

este seu processo natural de desenvolvimento e que estas formas de manifestação são típicas da infância, independentemente do contexto social e das características individuais?

A coleção *Educação Infantil: saberes e práticas da educação inclusiva* remete, concomitantemente, à criança vista na concepção historicossocial e à criança compreendida numa concepção construtivista do desenvolvimento, que tende a destacar a naturalização da infância, como veremos no próximo capítulo.

A nosso ver, a coleção não poderia considerar as duas concepções ao mesmo tempo, pois que, “ao naturalizar a infância, desconsidera a criança como parte do ser social e, portanto, histórico, que nasce em uma sociedade cujas estruturas, organização, modo de produção e de vida a ela pré-existem.” (STEMMER, 2006, p.159).

Podemos perceber documentos orientadores sendo implantados nos dois campos – EI e EE – com o objetivo de promover o acesso e permanência da criança pequena na creche e pré-escola, cumprindo o preceito da Constituição Federal de 1988, Art. 205. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]” (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Como contribuição da EE, percebemos o formato do atendimento à criança com deficiência por meio dos serviços educacionais especializados e, mais recentemente, por intermédio do AEE.

O AEE vem com forte orientação para integrar o sistema de ensino das escolas regulares, sendo, seu principal agente, o professor, não mais denominado professor especializado.

Como competência desse profissional, emanada das diretrizes dos novos documentos da política de educação especial nacional, está sua atuação como interventor nas práticas com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A ele são atribuídas as funções de atendimento ao aluno do AEE e a articulação com profissionais da saúde e do serviço social e entre as famílias e professores da sala de ensino regular.

Por vezes, resta-nos a dúvida se os documentos de 2009 – *Resolução N. 4* e o *Parecer N. 13* e, ainda, o *Decreto N. 6.571/2008*, tratam da EI, dada à ausência de termos costumeiramente empregados na EI: criança, infância, especificidades da faixa etária, entre outros e que têm sido

utilizados, com frequência, nos documentos que orientam a proposta de inclusão para crianças com NEE na EI.

Além do que esses documentos não especificam a proposta pedagógica do AEE para a educação básica. No entanto, ele está na escola, é público com financiamento previsto no FUNDEB e pressupõe a articulação entre o atendimento especializado e o atendimento na sala do ensino regular.

Consideramos a hipótese de que não há um respeito pelas características específicas da educação infantil, pois o AEE parece muito mais direcionado ao Ensino Fundamental (EF), por não considerar a especificidade da primeira infância. A nosso ver, são pontos centrais que estão sendo relegados a segundo plano, como pontos de menor importância ou que não fazem diferença no atendimento à criança menor de seis anos. Sendo assim, são salientados os pontos considerados relevantes, quais sejam: aqueles que contemplam os aspectos do EF, uma vez que ele é a referência.

Nesse sentido, podemos pensar que o que a política propõe é um modelo indiferenciado de AEE para todos os níveis da Educação Básica.

Buscando responder às questões dessa pesquisa, sugerimos que os conceitos estruturadores do discurso político, que sustenta a EI na perspectiva inclusiva, são aqueles que se pautam no conceito de criança sócio-histórica e, ao mesmo tempo, na criança protagonista de seu próprio conhecimento. Acreditamos, ainda, que são conceitos que caminham intimamente com a Pedagogia da Infância e conceitos polêmicos do campo da EI, como o educar e cuidar, que buscam alicerçar uma proposta de EII.

O lugar desses conceitos na proposta de uma EI inclusiva é o de estabelecer um elo entre a EE e EI, como forma de construir uma Educação Infantil Inclusiva (EII).

Portanto, são usados conceitos da EI para justificar uma EII que, concretamente, se caracteriza pelo AEE na própria instituição de EI ou em outra unidade educacional, mas cujo espectro de ação abarque as crianças matriculadas nas instituições de educação infantil.

As diferenças das políticas de educação inclusiva para a EI daquelas propostas para o EF parecem estar na linguagem adotada, pois que, na estrutura dos serviços, não nos parece haver uma proposta diferenciada.

A EI inclusiva está embrenhada de concepções e conceitos divulgados na EI e EE, mas tratados com certo descaso e com muitos equívocos na coleção analisada. A ideia central da EI inclusiva está no atendimento na escola regular de crianças com deficiência e no atendimento educacional especializado – AEE – conforme as legislações de 2009, dando maior ênfase às práticas inclusivas que reforçam a responsabilidade da família, da comunidade e do professor.

A discussão que enfrentamos no próximo capítulo nos remete à coleção *Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão* e, mais especificamente, ao discurso que a constitui como documento elaborado por órgão oficial da esfera federal, sendo ele um meio de divulgar e propor políticas educacionais na perspectiva inclusiva para a Educação Infantil. Pretendemos analisar o dito e o não dito (GARCIA, 2004) nos meandros deste documento. O que nos propomos a realizar, seguindo o caminho metodológico da análise de termos, são, sobretudo, os conceitos e a proposta curricular anunciada.

3 A MATERIALIDADE DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: A COLEÇÃO *EDUCAÇÃO INFANTIL: SABERES E PRÁTICAS DA INCLUSÃO*

O presente trabalho apresenta uma análise da coleção *Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão*, lançado pelo MEC, mediante a Secretaria de Educação Especial/SEESP, em 2006, a qual se destina ao campo da Educação Infantil e apresenta um conjunto de ações relacionadas à EE, como representativos da política de Educação Inclusiva para esta área específica.

Nossa proposta, neste capítulo, é compreender como está caracterizada a proposição política de educação infantil inclusiva. Nosso entendimento é de que esta coleção representa a materialidade desta proposição conjuntamente aos documentos que verificamos em seu conteúdo, sobretudo a LDB/96 e o RCNEI/98 e os documentos específicos da EE, pontuados no capítulo 1, item 2.2.

A investigação objetiva compreender como as políticas de Educação inclusiva estão sendo propostas para o campo da Educação Infantil e, de forma mais específica, localizar quem escreve os documentos, quais as concepções e conceitos anunciados, os objetivos anunciados em cada volume, qual a articulação entre os dois campos, para quem os documentos são propostos e qual a abordagem sobre o currículo, com destaque para o atendimento especializado.

3.1 Apresentação da Coleção

Inicialmente, apresentaremos os oito volumes da coleção, de forma a evidenciar a constituição física e formal dos documentos, bem como seus títulos, conforme Quadro 3.

Títulos	Volumes
Introdução	Volume 1
Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento	Volume 2
Dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla	Volume 3
Dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência física	Volume 4
Dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/ múltipla deficiência sensorial	Volume 5
Dificuldades de comunicação e sinalização: surdez	Volume 6
Dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência visual	Volume 7
Altas habilidades/ superdotação.	Volume 8

Quadro 3 – Volumes e títulos da coleção Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em BRASIL (2006a,b,c,d,e,f,g,h).

É possível observarmos, pela análise dos títulos, uma centralidade no conceito de deficiência, o qual está relacionado com dificuldade ou limitação, e que, no Quadro 3, ressaltamos com a cor amarela. Dois cadernos mostram a centralidade nas dificuldades acentuadas de aprendizagem, destacadas em verde, e quatro cadernos nas dificuldades de comunicação e sinalização, grifadas em rosa.

A análise aqui apresentada é reforçada pelos títulos dos volumes que não mencionam deficiência, dificuldade ou limitação, quais sejam: o primeiro volume – introdutório - e o último volume - superdotação/altas habilidades. Destaca-se que os demais volumes enfatizam, já em seus títulos, a deficiência, a dificuldade ou a limitação.

Em todos os cadernos encontramos uma Carta de Apresentação, assinada pela Secretária de Educação Especial, do MEC⁵¹.

Percebe-se nessa carta o binômio educar e cuidar como fundamentais para o “desenvolvimento global da criança.” (BRASIL, 2006a,b,c,d,e,f,g,h, p. 3):

A educação e os cuidados na infância são amplamente reconhecidos como fatores fundamentais do desenvolvimento global da criança, o que coloca para os sistemas de ensino o desafio de organizar projetos pedagógicos que promovam a inclusão de todas as crianças.

O texto contém destaque à LDB/1996, como impulsionadora do desenvolvimento da educação e compromissada com uma educação de qualidade para crianças com necessidades especiais na educação infantil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional impulsionou o desenvolvimento da educação e o compromisso com uma educação de qualidade, introduzindo um capítulo específico que orienta para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, que deve ter início na educação infantil (BRASIL, 2006a,b,c,d,e,f,g,h, p.3).

A Carta de Apresentação dos *documentos* permite evidenciar a intenção formativa, destinada aos docentes, mediante os conteúdos selecionados. Percebemos que a coleção é, também, uma ferramenta para orientar a formulação de projetos pedagógicos específicos, uma vez que se espera:

[...] que este material contribua no desenvolvimento da formação docente a partir dos conhecimentos e temas abordados e desta forma, sejam elaborados projetos pedagógicos que contemplem conceitos, princípios e estratégias educacionais inclusivas que respondam às necessidades educacionais especiais dos alunos e propiciem seu desenvolvimento

⁵¹ Claudia Pereira Dutra.

social, afetivo e cognitivo (BRASIL, 2006a,b,c,d,e,f,g,h, p. 3).

Os *documentos* são apresentados como orientadores para a formação de professores e propositivos em relação ao atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos da educação infantil.

Nesse contexto, o MEC apóia a realização de programas de formação continuada de professores e disponibiliza aos sistemas de ensino a *Coleção Saberes e Práticas da Inclusão – Educação Infantil* que traz temas específicos sobre o atendimento educacional de crianças com necessidades educacionais especiais, do nascimento aos seis anos de idade. São oito volumes organizados para o desenvolvimento da prática pedagógica com enfoque nas Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem ou Limitações no Processo de Desenvolvimento; Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem – Deficiência Múltipla; Dificuldades de Comunicação e Sinalização - Deficiência Física; Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdocegueira/Múltipla Deficiência Sensorial; Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdez; Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Deficiência Visual e Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, 2006a,b,c,d,e,f,g,h, p. 3).

Como *documentos* do MEC, disseminam, em nível nacional, a política de educação inclusiva, por meio de recursos que auxiliem a implementação destas políticas, veiculando como prioridade a ampliação do acesso e do atendimento educacional especializado.

O Ministério da Educação dissemina nacionalmente a política de educação inclusiva e tem implementado ações que colocam como prioridade a ampliação do acesso e do atendimento educacional especializado, criando as condições necessárias para a inclusão nas escolas de ensino regular, propiciando participação e aprendizagem de todos os alunos e

possibilitando avanço as demais etapas e níveis de ensino (BRASIL, 2006a,b,c,d,e,f,g,h, p. 3).

O MEC, ao disponibilizar aos sistemas de ensino a coleção *Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão* (BRASIL, 2006a,b,c,d,e,f,g,h.), demonstra sua tendência para o atendimento educacional de crianças com NEE, do nascimento aos seis anos de idade⁵², além do que explicita seu foco nas práticas pedagógicas voltadas às deficiências, uma vez que é, a partir delas, que são construídas as propostas para o ensino inclusivo das crianças com diagnóstico de deficiência. Observa-se uma ênfase em:

[...] projetos pedagógicos que contemplem conceitos, princípios e estratégias educacionais inclusivas que respondam às necessidades educacionais especiais dos alunos e propiciem seu desenvolvimento social, afetivo e cognitivo (BRASIL, 2006a,b,c,d,e,f,g,h, p. 3).

Portanto, sua ação está prevista no currículo da escola de educação infantil e/ou no Projeto Político Pedagógico, o que lhe atribui caráter de atuação ampla, uma vez que deles devem emergir objetivos, conceitos, atividades, conteúdos que definem a educação destas crianças.

Na apresentação dos volumes da coleção, destacamos o título, alguns comentários gerais, o sumário, a bibliografia e o número de páginas de cada um dos oito documentos. A análise do sumário permite acessar os temas abordados em cada caderno, por meio dos títulos e subtítulos, e a leitura da bibliografia possibilita perceber as referências que orientam teoricamente os volumes, além da ficha técnica, que permite acessar a equipe que elaborou o material.

O *volume 1* receberá destaque, por ser este o caderno que introduz a coleção e, sobretudo, por conter os fundamentos e os conceitos que sustentam a proposição de uma educação infantil inclusiva. Considerando as finalidades deste trabalho, os demais volumes serão apresentados sumariamente em anexo e

⁵² A lei que dispõe sobre a duração de nove (9) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis (6) anos de idade, Lei Federal N. 11.274/2006, não havia sido implementada na época da elaboração dos documentos aqui investigados. Portanto, estamos tratando da educação infantil de 0 a 6 anos de idade e não 0 a 5 anos.

recorreremos a alguns trechos para confronto com o volume 1, quando necessário.

O *volume 1 – Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão/introdução* - é apresentado em forma de caderno impresso, com 45 páginas, ou por via *on line*, disponível no portal do MEC, com capa colorida, em tons de azul e desenhos coloridos, representando um grupo de crianças: uma delas representa uma criança negra sentada em cadeira de rodas, duas com óculos - uma criança com óculos escuros e outra com óculos de lentes claras, outra de olhos puxados (vide Anexo A). No verso da capa, estão impressos os nomes do presidente da república, do ministro da educação, do secretário executivo e da secretária de educação especial, do período correspondente ao lançamento da coleção⁵³.

Ao texto escrito do volume mesclam-se fotografias de grupos de crianças pequenas e de adultos, com o propósito de reforçar o tema abordado naquele subitem. As fotos mostram crianças em atividades diferentes na creche e pré-escola, em ambientes internos e externos; mostram professores reunidos em torno de uma atividade propiciando “a construção do conhecimento de forma coletiva.” (BRASIL, 2006a, p.35) e, ainda, mostram um outro grupo composto por pais e professores.

Algumas fotografias têm a indicação da unidade educacional onde foi feito o registro fotográfico. Notam-se Centros de Educação Infantil (CEI), escola municipal, Centro de Estudos da Ciência e da Saúde (CEES/UNESP), Centro de Intervenção Precoce (CIP/BA).

As fotos, que evidenciam os adultos em grupo, indicam com frases a atividade ou a intenção do momento: “Professores trabalhando juntos”; “Pais e professores: discussão e decisão coletiva.” (BRASIL, 2006a, p. 35).

É importante frisar, na apresentação do *volume 1*, os temas abordados, as obras e os autores que compõem a bibliografia do volume, com o intuito de explicitar do que trata o documento e quem é referência na sua elaboração.

Os temas abordados nesse volume versam sobre o percurso histórico: da segregação à inclusão; a Educação inclusiva: dimensão sociocultural e política; a Política de inclusão:

⁵³ São eles respectivamente: Luiz Inácio Lula da Silva, Fernando Haddad, José Henrique Paim Fernandes e Claudia Pereira Dutra.

implicações e contradições; a Integração e inclusão, diferentes conceitos e práticas; os princípios e fundamentos de uma escola inclusiva; o projeto político-pedagógico e a diversidade na educação infantil; os objetivos da educação infantil; a creche e a pré-escola como espaço inclusivo; o currículo e as adaptações significativas e pouco significativas; o atendimento especializado e a formação de redes para a construção de uma educação inclusiva (vide Quadro 4).

Título
<i>Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão/introdução</i>
Sumário
1. O percurso histórico: da segregação à inclusão 2. Educação inclusiva: dimensão sociocultural e política 2.1. Política de inclusão: implicações e contradições 3. Integração e inclusão, diferentes conceitos e práticas? 4. Princípios e fundamentos para construção de uma escola inclusiva 5. O projeto político-pedagógico e a diversidade na educação infantil 6. Objetivos da educação infantil 7. A creche e a pré-escola como espaço inclusivo 8. A criança com deficiência: sujeito com possibilidades e necessidades 9. Acesso ao currículo: adaptações, complementações ou suplementações 9.1. Adaptações pouco significativas do currículo 9.2. Adaptações curriculares significativas 10. Inclusão: caminho para uma prática pedagógica reflexiva na educação infantil 11. Construindo e ampliando parcerias para a educação e o atendimento especializados 12. Formação de rede: compartilhando informações, experiências exitosas e desafios vividos na construção da educação inclusiva Bibliografia
Bibliografia*
AINSCOW, Mel. Education for all: making it happen. Comunicação apresentada no <i>Congresso Internacional de Educação Especial</i> . Birmingham (Inglaterra): abril/1995. AMARAL, Lígia Assunção. <i>Conhecendo a deficiência em companhia de Hércules</i> . São Paulo: Robe, 1995. BARTOLOME, L.L. Beyond the methods fetis: towards a humanizing pedagogy. <i>Harvard Education Review</i> 64(2): 173-194. 1994. BAUTISTA, Rafael. (Coord.) <i>Necessidades educativas especiais</i> . Lisboa: Dinalivros, 1997. BECKER, S. Howard. <i>Uma teoria da ação coletiva</i> . Rio de Janeiro: Zahar, 1977. BRUNO, Marilda Moraes Garcia. <i>Intervenção precoce: momento de</i>

- interação comunicação. São Paulo: CENP/SEE, 1993.
- _____. "O significado da deficiência na vida cotidiana: análise das representações dos pais alunos e professores." Dissertação de mestrado. UCDB - Unesp, 1999.
- _____. Educação Inclusiva: Problemas e Perspectivas. *Anais de Políticas Públicas: Diretrizes e Necessidades da Educação Básica*. Presidente Prudente: Unesp: II Encontro de Educação do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2000.
- _____. Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil: das possibilidades às necessidades. *Anais do 40º Encontro das APAEs do Paraná*. Apucarana, 2001.
- BUENO, J. G. S. A produção social da identidade anormal. In: Freitas, M. C. *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.
- CARVALHO, Rosita Edler. *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- CARDOSO, Maria Cecília de F. *Abordagem ecológica em educação especial: Fundamentos básicos para o currículo*. Brasília: CORDE, 1997.
- CUBERES, Maria Teresa G. (Org.) *Educação infantil e séries iniciais*. Porto Alegre: Art Med, 1997.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira. (Orgs). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- _____. *Pedagogia da autonomia*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- GUIJARRO, R. B. (Org.) *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Espanha: Ministério de Educación y Ciencia, 1992.
- HEREDERO, Eladio Sebastian. *Necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Marília: Unesp, FFC, Departamento de Educação Especial, 1999.
- HEYMEYER, Úrsula. *Avaliação do desempenho na paralisia cerebral*. São Paulo: Memnon, 1993.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Educação infantil: problemas e perspectivas. *Anais Políticas Públicas: Diretrizes e Necessidades da Educação Básica*. Presidente Prudente: Unesp: II Encontro de Educação do Oeste Paulista, 2000.
- KRAMER, Sônia. (Org.) *Com a pré-escola nas mãos. Uma alternativa curricular para educação infantil*. São Paulo: Ática, 1998.
- KYLEN, Gunnar. *A inteligência e os déficits intelectuais*. Trad. Úrsula Heymeyer. Estocolmo: 1997. (Apostila)
- MANJÓN, D.G. *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. Málaga: Aljibe, 1995.
- MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. (Org.) <i>Pensando e fazendo educação de qualidade</i> . São Paulo: Moderna, 2001.	
MANZINI, Eduardo. <i>Integração de alunos com deficiências: perspectivas e prática pedagógica</i> . Marília: Unesp. FFC, 1999.	
_____. (Org.) <i>Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência</i> . Marília: Unesp, 2001.	
MAZZOTTA, M. J. S. <i>Fundamentos de educação especial</i> . São Paulo: Pioneira, 1982.	
MORENO, M.; SASTRE, G. <i>Aprendizaje y desarrollo intelectual</i> . Barcelona: Gedisa, 1987.	
OMOTE, Sadao. Classes especiais: comentários à margem do texto de Torezan & Caiado. <i>Revista Brasileira de Educação Especial</i> . Marília: UNESP, 2000.	
PADILHA, Ana Maria L. <i>Práticas pedagógicas na educação especial</i> . Campinas: Autores Associados, 2001.	
PIAGET, J. Desenvolvimento e aprendizagem. <i>In: Studying teaching</i> . Prentice Hall, 1971.	
PIAGET, J.; GRECO. <i>Aprendizagem e conhecimento</i> . Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1976.	
PERRENOUD, Philippe. <i>Pedagogia diferenciada: das intenções às ações</i> . Porto Alegre: ArtMed, 1998.	
REGEN, Mina. (Org.) <i>Uma creche em busca de inclusão</i> . São Paulo: Memnon, 1998.	
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. <i>Escola plural. O especial na educação: a experiência de Belo Horizonte</i> . Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, 2000.	
SIH. <i>Basic model for functional assessment</i> . Stockolm: National Swedich Agency for Special Education, 1996.	
STAINBACK, Suzan & STAINBACK, Willian. <i>Inclusão: um guia para educadores</i> . Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.	
N. de Páginas	
45	

Quadro 4 – Apresentando o volume 1

*Foram retiradas a documentação indicada na bibliografia desse volume por estarem contempladas no Quadro 7 - Documentos anunciados nas bibliografias dos volumes da coleção.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em BRASIL (2006a).

A bibliografia do volume é variada, conforme é possível observar no Quadro 4. Nela, podemos observar autores internacionais e nacionais, além de documentos de referência

significativa na proposição da política de educação especial e da educação infantil no Brasil⁵⁴.

Os autores citados na bibliografia possuem opções teóricas diferentes e têm uma, duas ou até quatro obras referidas, representando uma pulverização das contribuições teóricas que constituem o volume (vide Quadro 5).

Autores	N. de vezes que são citados
FREIRE, Paulo	2
MANTOAN, Maria Teresa Egler	2
MANZINI, Eduardo	2
PIAGET, J.	2
BRUNO, Marilda Moraes Garcia	4

Quadro 5 – Autores que se repetem na bibliografia do volume 1

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em BRASIL (2006a).

Podemos observar, ainda, que as obras mencionadas tratam as temáticas Educação Infantil e Educação Inclusiva ou educação de crianças com necessidades especiais de maneira separada, e da mesma forma, não se percebe que a discussão desenvolvida articule estas temáticas. Exceção apontada para o trabalho de Regen (1998), intitulado *Uma creche em busca de inclusão*.

Podemos constatar uma carência de produções que abordem estes dois campos – Educação Infantil e Educação Especial numa perspectiva inclusiva - como objeto de pesquisa, especialmente pesquisas que visem discutir as contradições que constituem as políticas públicas educacionais, em nosso país, conforme já apresentado na introdução deste trabalho, mediante a realização de um balanço de produção.

⁵⁴ Estes documentos constam no Quadro 8 - Documentos anunciados nas bibliografias dos volumes da coleção.

Vejamos aqui as áreas do conhecimento que se destacam na bibliografia indicada, de acordo com os autores e suas áreas de atuação, delimitadas aqui em EI e EE.

No Quadro 6, apresentamos os autores que se identificam:

Educação Infantil	Educação Especial	Outras Áreas**
CUBERES, M. T. G.	AINSCOW, M.	BECKER, S. H.
FARIA, A. L. G.	AMARAL, L. A.	FREIRE, P.
KISHIMOTO, T. M.	BAUTISTA, R.	MORENO, M. & SASTRE, G. *
KRAMER, S.	BRUNO, M. M. G.	PERRENOUD, P.
	BUENO, J. G. S.	PIAGET, J. & GRECO
	CARVALHO, R. E.	
	CARDOSO, M. C. de F.	
	BARTOLOME, L. L. *	
	PALHARES, M. S.	
	GUIJARRO, R. B.	
	HEREDERO, E. S.	
	HEYMEYER, Ú.	
	KYLEN, G. *	
	MANJÓN, D. G.	
	MANTOAN, M. T. E.	
	MANZINI, E. J.	
	MAZZOTTA, M. J. S.	
	OMOTE, S.	
	PADILHA, A. M. L.	
	STAINBACK, S. & STAINBACK, W.	
	REGEN, M.	
Total: 5	Total: 22	Total: 6

Quadro 6 – Autores e áreas de atuação***

* Em virtude de dados insuficientes, estes autores não foram classificados de forma segura no quadro acima.

** Sociologia, Educação, Antropologia, Educação Popular.

***As áreas especificadas no Quadro 6 foram delimitadas pelo interesse nestes dois campos: EE e EI, não significando que estes autores não atuam em outras áreas.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em BRASIL (2006a).

Alguns, dentre os autores, são integrantes de comissões proponentes de documentos de referência internacional no campo da educação inclusiva⁵⁵.

A seguir, evidenciamos alguns dados de autoria relacionados à ficha técnica anunciada no *volume 1*, o que nos permite visualizar os profissionais que participaram da elaboração do volume e o panorama dos órgãos aos quais estão vinculados.

A ficha técnica é destacada logo no início do documento, na página dois, antes da Carta de Apresentação, e compõe-se por: coordenação geral, elaboradores, revisores técnicos e de texto e por consultores e instituições que emitiram parecer sobre o mesmo, conforme Quadro 7.

Coordenação Geral	<ul style="list-style-type: none"> • Prof^ª Francisca Roseide Furtado do Monte – MEC/SEESP • Prof^ª Idê Borges dos Santos – MEC/SEESP
Elaboração	<ul style="list-style-type: none"> • Prof^ª Ms. Marilda Moraes Garcia Bruno – Consultora autônoma
Revisão Técnica	<ul style="list-style-type: none"> • Prof^ª Francisca Roseide Furtado do Monte – MEC/SEESP
Revisão de Texto	<ul style="list-style-type: none"> • Prof^ª Idê Borges dos Santos – MEC/SEESP • Prof^ª Ms. Aura Cid Lopes Britto – MEC/SEESP
Consultores e Instituições que emitiram parecer	<ul style="list-style-type: none"> • Prof^ª Albenira Alves Rodrigues, Prof^ª Ana Carla de Menezes Wanzeller, Prof^ª Maria Helena Pimenta, Prof^ª Nancy de Fátima Morita, Prof^ª Patrícia Neves Raposo e Prof^ª Viviane Maranini

⁵⁵ Exemplo de Rosita Edler Carvalho, que atua como intelectual de referência no campo da educação inclusiva e educação especial. É membro da comissão de desenvolvimento do “Temario Abierto sobre Educación Inclusiva”, publicado pela UNESCO. Esta autora é citada na bibliografia do volume – Quadro 4.

	<p>Daemon, da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal – Divisão de Ensino Especial</p> <ul style="list-style-type: none"> • Centro de Apoio Pedagógico Especializado da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – CAPE • Fundação Catarinense de Educação Especial do Estado de Santa Catarina • Secretaria Executiva de Educação do Pará – Departamento de Educação Especial • Secretaria de Estado da Educação do Paraná – Departamento de Educação Especial • Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino – Centro de Triagem e Diagnóstico da Educação Especial do Estado do Amazonas – SEDUC
--	--

Quadro 7 – Ficha técnica divulgada no Volume 1

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em BRASIL (2006a).

Não há registro, no *documento* em pauta, de membros da equipe propositiva que atuem no campo acadêmico da área educacional⁵⁶.

O organograma exposto na Figura 1 expõe o panorama dos órgãos envolvidos na elaboração do *Volume 1*, conforme veiculado na ficha técnica.

⁵⁶ Com exceção da Profª. Marilda M. G. Bruno, que, como já dissemos, é professora universitária, pesquisadora e consultora do MEC.

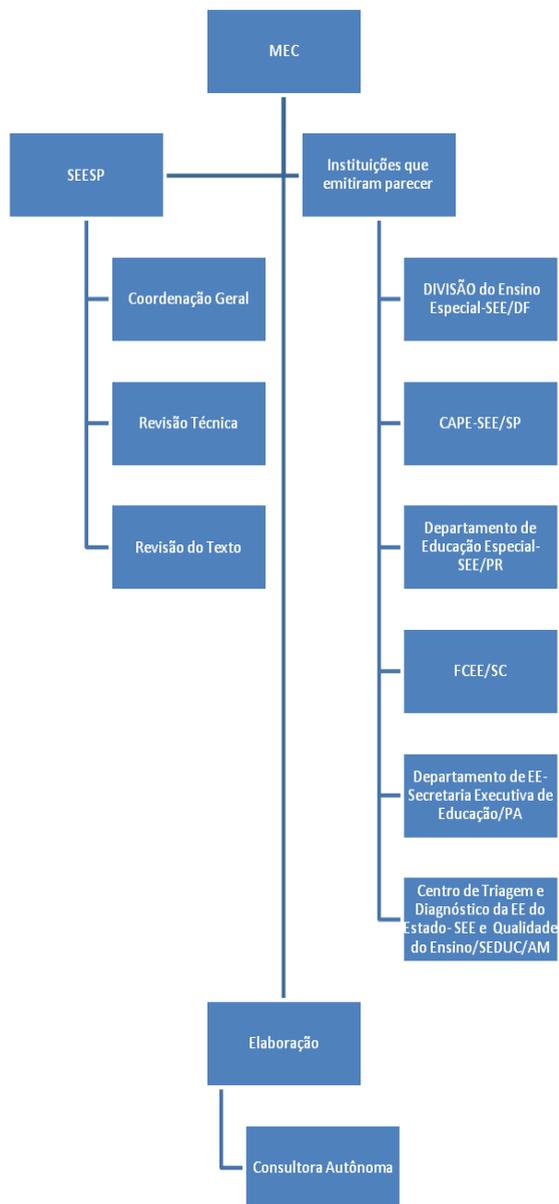


Figura 1 – Panorama dos órgãos envolvidos na elaboração do *volume 1*

Fonte: Figura elaborada pela autora a partir dos dados obtidos em BRASIL (2006a)

Na construção do *documento*, podemos perceber a participação majoritária de profissionais inseridos nos órgãos públicos de educação e de uma consultoria.

Observamos que cabe, à Secretaria de Educação Especial/SEESP⁵⁷, a coordenação geral, a revisão técnica e a revisão de texto dos *documentos*⁵⁸. Dos consultores e instituições, que emitiram parecer, é possível notar a expressiva inserção dos órgãos da esfera estadual, com significativa participação das secretarias estaduais da educação de alguns Estados⁵⁹.

Ao investigarmos a coleção, percebemos, em sua bibliografia, documentos importantes na discussão e fundamentação dos oito cadernos examinados, apresentados no Quadro 8.

Ao todo, somam vinte três (23) documentos registrados nas bibliografias, dentre eles: um internacional, *Declaração de Salamanca*, divulgada no Brasil pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) - do Ministério da Justiça, em 1994 (BUENO, 2008), e os demais nacionais, divulgados, em sua maioria, pelo MEC/SEESP. Dentre os documentos nacionais, quinze (15) são da década de 1990 e sete (7) da década de 2000. Somente um documento pertence a outro período, o Parecer N. 295, do MEC de 1969.

⁵⁷ A Secretaria de Educação Especial (SEESP) desenvolve programas, projetos e ações, a fim de implementar no país a Política Nacional de Educação Especial. Dentre as ações desenvolvidas pela SEESP, estão o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino para a oferta e garantia de atendimento educacional especializado, complementar à escolarização, de acordo com o Decreto n. 6571, de 17 de setembro de 2008. Esta Secretaria desenvolve, ainda, programas de formação continuada de professores na educação especial, dentre outros programas.

⁵⁸ No volume 6, observa-se no item da Ficha Técnica: Organização e Revisão técnica, a SEESP e o SEDUC do Paraná e Mato Grosso do Sul

⁵⁹ Foram consultadas as Secretarias do Estado da Educação de São Paulo, Paraná e Distrito Federal; em Santa Catarina, foi consultado o órgão que, desde 1968, define as diretrizes da EE em âmbito estadual, promove a capacitação de recursos humanos e a realização de estudos e pesquisas ligadas à prevenção, assistência e integração da pessoa com deficiência – Fundação Catarinense de Educação Especial/FCEE; no Estado do Pará foi consultada a Secretaria Executiva de Educação; no Estado do Amazonas a consultoria foi através da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino.

Documento	Órgão/ Instituição	Ano	Volumes
1. Plano Decenal de Educação para Todos	MEC	1993	1
2. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais	CORDE	1994	1/2/4/5/6
3. Referencial curricular nacional para a educação infantil	MEC/SEF	1998	1/2/3/4/6/7/8
4. Educação infantil-Parâmetros em ação	SEF	1999	1/3/7
5. Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações curriculares	MEC/SEF	1999	1/2/3/7
6. Salto para o futuro. Educação especial: Tendências atuais	MEC/SED	1999	1/3/7
7. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica	MEC/CNE/CEB	2001	1/2/3/4/6/7/8
8. Política nacional de educação especial. Diretrizes de educação infantil para a educação especial	MEC/SEESP	2001	1
9. LDB/96	MEC/SED	1999a	2/4
10. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais.	MEC/SEESP	2001b	2
11. Referenciais curriculares para a fase preparatória de alfabetização.	SED/DF	1999b	2
12. Conteúdos curriculares para o programa de estimulação precoce.	GDF/SE/FEDF	1994a	2

13. Parecer Nº 295/69 MEC.	CFE/MEC	1969	4
14. Política Nacional de Educação Especial.	MEC/SEESP	1994	5
15. Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área deficiência múltipla.	MEC/SEESP	1995	5
16. Complementação curricular específica para a educação do portador de deficiência da audição.	FEDF/DEE	1992	6
17. Subsídios para a organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência auditiva.	MEC/SEESP	1994b	6
18. Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental. Educação especial: deficiência auditiva – vol. I. vol. II vol.III Série Atualidades Pedagógicas	MEC/SEESP	1997	6
19. Currículo básico da educação infantil (0 a 3 anos e de 4 a 6 anos de idade). Versão Experimental.	SEDUC/DF	2000a	6
20. Espaço, Informativo Técnico Científico do INES, n.º 13. Rio de Janeiro: INES.	INES	2000b	6
21. Espaços de inclusão. Boletim Salto Para o Futuro. Rio de Janeiro: TV Escola.	Não informado	2000c	6
22. Anais do Seminário Surdez, Diversidade	INES	2001a	6

Social.			
23. Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos.	SEESP/MEC	1995	8

Quadro 8 – Documentos anunciados nas bibliografias dos volumes da coleção

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em BRASIL (2006a, 2006b, 2006c, 2006d, 2006e, 2006f, 2006g, 2006h).

Registramos, na coluna mais à direita do Quadro 8, a repetição de alguns documentos nas bibliografias dos oito (8) volumes. A *Declaração de Salamanca* se repete em cinco volumes; o *Referencial Curricular Nacional para a EI* e as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* aparecem em sete (7) volumes da coleção. São estes os documentos mais apontados nas bibliografias da coleção em análise e, por isto, destacados na discussão desenvolvida no capítulo 1 do presente trabalho.

O volume seis (6) – *Dificuldades de comunicação e sinalização: surdez* - é o que apresenta um número mais expressivo de documentos específicos para a área da deficiência auditiva. Encontramos, em sua bibliografia, os Anais do Instituto Nacional para a Educação do Surdo/INES, datados de 2001, e informativo técnico científico do mesmo instituto, do ano de 2000.

Nesse volume, percebemos a apresentação de sugestões de atividades, para o professor desenvolver com as crianças. Estas atividades estão direcionadas para as necessidades específicas da criança com surdez na educação infantil: desenvolvimento da linguagem expressiva e da linguagem receptiva, por meio de brincadeiras, envolvendo todo o grupo de crianças. O volume está voltado para o conhecimento em torno da surdez e suas implicações e para as orientações da educação destas crianças, como indicado no sumário do volume (vide Anexo F).

Esse é um dos aspectos que nos direciona para a investigação dos saberes e práticas anunciadas na coleção.

3.2 A Relação Saberes e Práticas na Coleção

Temos aqui o objetivo de identificar quais são os saberes e quais são as práticas disseminadas nos documentos, por meio da análise dos objetivos da coleção veiculados em alguns volumes.

Investigaremos a hipótese de subordinação dos saberes às práticas, presente nos objetivos da coleção.

Em alguns volumes, os objetivos estão anunciados explicitamente, ao passo que, em outros, são tratados de forma implícita. Consideraremos os objetivos explicitamente divulgados nos volumes. Os volumes nos quais estão explicitados seus objetivos são os volumes 1, 2 5, 7 e 8. Nos volumes 3, 4 e 6 os objetivos estão subentendidos.

No *Volume 1/Introdução*, encontramos anunciados os seguintes objetivos:

- propor o debate e a análise de alguns aspectos relevantes e contraditórios existentes na implantação da educação inclusiva;
- compartilhar dúvidas e inquietações acerca da prática pedagógica;
- socializar experiências positivas e dificuldades encontradas na construção de uma educação infantil inclusiva;
- refletir sobre o papel da mediação social para a necessária transformação cultural no interior da escola. (BRASIL, 2006a, p.7)

Consideramos a necessidade de buscar perceber, no *volume 1*, como os objetivos estão desenvolvidos, assim como sua relação com os objetivos apresentados nos demais volumes, observando relações de continuidade ou ruptura entre os mesmos.

Na Introdução do volume 2 – *Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento* - está anunciado o objetivo do caderno.

Este documento contém orientações pedagógicas que têm como base o *Referencial curricular nacional para educação infantil* (BRASIL, 1998), com o objetivo de adaptar os conteúdos curriculares de modo a dar respostas a todas as necessidades educacionais de crianças com dificuldades acentuadas de aprendizagem. Este trabalho apresenta propostas de organização de serviços de apoio educacional na educação infantil para crianças com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, ou que corram o risco de vir a tê-las devido à condições que podem alterar o curso do desenvolvimento, prejudicando o processo de adaptação da criança ao contexto em que vive. (BRASIL, 2006b, p. 7)

O volume 5 – *Dificuldades de comunicação e sinalização surdocegueira/múltipla deficiência sensorial* - anuncia como finalidade:

A finalidade deste documento é de esclarecer o papel da escola e dos profissionais que irão receber a criança com necessidades educacionais especiais, surdocegas, para viabilizar o processo de inclusão. Nesse processo, é essencial a cooperação entre profissionais e familiares, integrando uma mesma equipe para a realização do programa educacional. (BRASIL, 2006e, p.7)

No volume 7 – *Dificuldades de comunicação e sinalização/deficiência visual* - está anunciado como objetivo a promoção de discussão e reflexão, que dizem respeito a conceitos relevantes para o campo da Educação Especial. Destaca, ainda, a elaboração de projetos de inclusão na creche e pré-escola.

Em virtude dessas questões, o objetivo deste documento é promover discussão e reflexão sobre os conceitos de inclusão, necessidades específicas decorrentes da deficiência visual, o redimensionamento e reorganização dos programas de intervenção precoce e, principalmente, discutir estratégias para a elaboração de projetos de inclusão em creches e pré-escolas da rede pública e particular de ensino. (BRASIL, 2006g, p. 7)

No volume 8 – *Altas habilidades/superdotação* - observamos a defesa de uma educação democrática, para justificar a indicação de estratégias diferenciadas às crianças com altas habilidades, conforme seu potencial, habilidades e interesses, a fim de enriquecer o currículo escolar destes alunos.

Veicula a intenção de ser instrumento para o professor do aluno superdotado na educação infantil.

Transcrevemos o trecho completo da introdução deste volume, para melhor compreensão.

Uma educação democrática deve levar em consideração a diversidade, ou seja, deve contemplar as diferenças individuais e oferecer experiências de aprendizagem conforme as habilidades, interesses e potencialidades dos alunos.

Nessa perspectiva, justifica-se a apresentação de sugestões relativas a aprofundar e enriquecer os conteúdos curriculares para a educação de alunos com altas habilidades/ superdotados em idade pré-escolar, visando fornecer ao professor uma orientação de como reconhecer esse aluno em sala de aula, bem como implementar estratégias que atendam às necessidades dessas crianças.

Para isso, são apresentados um referencial teórico, a fundamentação legal e, principalmente, metodologia e estratégias pedagógicas visando ao desenvolvimento de alunos com altas habilidades/superdotados. O objetivo desse documento é, também, desmistificar várias idéias acerca do aluno superdotado, como também sensibilizar e instrumentar o professor para o uso de estratégias educacionais inclusivas que propiciem a esse aluno oportunidades de desenvolvimento e auto-realização de seu potencial criativo e superior. (BRASIL, 2006h, p. 5)

Destacaremos algumas expressões, extraídas dos objetivos dos quadros acima, centrais para o debate aqui proposto, pois, a nosso ver, supostamente, indicam o discurso contido nas políticas públicas de educação acerca dos saberes e práticas da inclusão, divulgados na coleção.

No próximo quadro, destacamos as expressões que relacionamos às práticas.

Volume 1	<ul style="list-style-type: none"> - <u>implantação</u> da educação inclusiva; - compartilhar dúvidas e inquietações acerca da <u>prática</u> pedagógica; - socializar <u>experiências</u> positivas e dificuldades encontradas na construção de uma educação infantil inclusiva; - necessária transformação cultural no <u>interior</u> da escola.
Volume 2	<ul style="list-style-type: none"> - <u>adaptar os conteúdos curriculares</u> de modo a <u>dar respostas</u> a todas as necessidades educacionais de crianças com dificuldades acentuadas de aprendizagem; - <u>organização de serviços</u> de apoio educacional
Volume 5	<ul style="list-style-type: none"> - <u>viabilizar o processo</u> de inclusão; - <u>cooperação entre profissionais e familiares</u>.
Volume 7	<ul style="list-style-type: none"> - redimensionamento e <u>reorganização</u> dos <u>programas</u> de intervenção precoce; - discutir <u>estratégias</u> para a elaboração de projetos de inclusão em creches e pré-escolas da rede pública e particular de ensino.
Volume 8	<ul style="list-style-type: none"> - apresentação de <u>metodologia</u> e <u>estratégias</u> pedagógicas; - <u>sensibilizar e instrumentar</u> o professor para o uso de estratégias

	educacionais inclusivas.
--	--------------------------

Quadro 9 – As práticas explicitadas

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em BRASIL (2006a, b, e, g, h)

No quadro seguinte, selecionamos as expressões, que consideramos relacionadas aos saberes.

Volume 1	- <u>debate e a análise</u> de alguns aspectos relevantes e contraditórios existentes na implantação da educação inclusiva; - <u>refletir sobre o papel da mediação social</u> para a necessária transformação cultural no interior da escola.
Volume 2	- Não percebemos.
Volume 5	- <u>esclarecer o papel da escola e dos profissionais</u> que irão receber a criança com necessidades educacionais especiais, surdocegas.
Volume 7	- <u>promover discussão e reflexão sobre os conceitos de inclusão, necessidades específicas decorrentes da deficiência visual</u> , o redimensionamento e reorganização dos programas de intervenção precoce.
Volume 8	- <u>apresentação de um referencial teórico, a fundamentação legal</u> ; - <u>desmistificar</u> várias idéias acerca do aluno superdotado.

Quadro 10 – Os supostos saberes

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em BRASIL (2006a, b, e, g, h)

Parece-nos que as práticas estão mais explícitas que os saberes, quando veiculam a ideia de implantação, prática pedagógica, experiências e a transformação que se limita ao interior da escola. Já os saberes estão relacionados diretamente às práticas, como vemos no volume 1, quando se refere ao debate e à análise da implantação da educação inclusiva e à reflexão sobre a transformação no interior da própria escola, por intermédio da educação inclusiva. O volume 5 confirma essa ideia, ao anunciar o esclarecimento do papel da escola e dos profissionais na inclusão da criança com NEE. Quando propõe a discussão sobre conceitos, o faz de forma limitada às necessidades específicas decorrentes da deficiência. O volume 8 é o que mais se aproxima de uma possível ampliação de conhecimento, propondo a discussão teórica e o conhecimento da inclusão no âmbito legal. A desmistificação acerca do aluno pode estar indicando um trabalho de formação do professor no sentido de promover maior aceitação do aluno, em

sala do ensino regular, por parte do professor, uma vez que há resistência por parte de alguns docentes na presença destes alunos em sala comum.

De nosso ponto de vista, os saberes aqui relacionados são aqueles que se traduzem diretamente em ações com as crianças: a intervenção, o atendimento e a prática pedagógica inclusiva. Não são conhecimentos que buscam propiciar um posicionamento pessoal e crítico acerca da inclusão de crianças com NEE na educação infantil, mas a formar o profissional que saiba o que fazer com a diversidade, espaiada no interior das escolas, reafirmando a superioridade do “saber fazer” no processo de inclusão de crianças na creche e pré-escola, sem questioná-la.

Não queremos desconsiderar a importância do atendimento, da prática pedagógica e das intervenções na escola, até porque sabemos da relevância que a qualidade do atendimento e das intervenções pedagógicas tem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, mas entendemos que, ao professor, não deveria ser negada a possibilidade de pensar a política de inclusão relacionada à educação especial para além do como e do para que fazer, mas pensá-la, também, por que está sendo proposta no atual momento histórico. Isto possibilitaria ao professor apropriar-se do conhecimento mais amplo que a envolve, apreendê-lo em meio a contradições e disputas de interesses em uma sociedade de classes.

Diante do exposto, é possível perceber, nos objetivos da coleção, a centralidade no “saber fazer” e o esvaziamento do conhecimento do professor ou o acesso restrito a um conhecimento muito específico, que não lhe permite relacioná-lo a outros campos de conhecimento. Esta postura nos leva a pensar que esse profissional vem se caracterizando como um executor das políticas públicas de educação.

Moraes (2007) nos lembra que as ciências são chamadas a oferecer respostas para o enfrentamento de problemas práticos, levando a um “empobrecimento da atividade cognitiva.” (MORAES, 2007, p. 2).

Nessa mesma lógica do pensamento de Moraes (2007), Arce (2004) destaca o papel da teoria para os professores, conforme o que pensa o educador italiano, Loris Malaguzzi⁶⁰.

⁶⁰ Loris Malaguzzi é considerado o fundador da experiência Reggio Emilia (STEMMER, 2006). Sobre essa experiência, ver *As cem linguagens da criança*: a

Malaguzzi (1999), ao ser entrevistado por Lella Gandini⁶¹, afirma que uma teoria é legítima se lida com problemas que emergem diretamente da prática. Acredita que a tarefa da teoria é ajudar os professores a compreender melhor seus problemas, assim, “a prática torna-se um meio necessário para o sucesso da teoria.” (MALAGUZZI, 1999, p. 97).

A prática do professor é o livro-texto que apóia as reflexões sobre educação nas escolas com abordagem Reggio Emilia⁶². Portanto, o conhecimento do professor é produzido na prática, ressaltado por Malaguzzi (1999) como “mais profundo” que o de muitos pesquisadores acadêmicos. Esta versão do conhecimento do professor recebe destaque nas escolas com abordagem Reggio Emilia⁶³.

Arce (2004) entende que esse professor, que se forma na prática, é o próprio “professor pesquisador” (CADWELL, 1997), que pode ser enquadrado dentro da teoria do professor reflexivo, aquele que reflete com o objetivo de produzir estratégias para o trabalho com as crianças e pelas crianças.

Vemos o tom enfático dado à prática do professor na educação infantil, o que ajuda a confirmar nossa hipótese da subordinação dos saberes às práticas, na proposta educacional para crianças com deficiência na EI.

Na continuidade da apresentação e discussão da coleção *Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão*, daremos especial atenção aos itens concepções e conceitos anunciados e

abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância, de Edwards, Gandini e Forman, 1999.

⁶¹ Consultora para os sistemas de ensino voltados para a infância na Itália (EDWARDS, 1999).

⁶² Reggio Emilia é uma cidade a nordeste da Itália, com uma população de 130 mil habitantes. Seu sistema municipal de educação para a primeira infância é reconhecido como um dos melhores do mundo. A cidade administra e financia 11 escolas para crianças de 3 a 6 anos e 13 centros para crianças de 0 a 3 anos (EDWARDS, 1999).

⁶³ Nos últimos 30 anos, o sistema municipal de educação de Reggio Emilia criou um conjunto de princípios filosóficos, pedagógicos, métodos de organização escolar e desenhos de ambientes que constituem a abordagem Reggio Emilia (EDWARDS, 1999; ARCE, 2004). Esta abordagem incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio da representação simbólica. As crianças são encorajadas a expressar suas linguagens incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, esculturas, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música. O sistema de educação municipal de Reggio Emilia, que atende à primeira infância, é aberto a todos, incluindo crianças com necessidades especiais e reconhece a parceria entre os pais, os educadores e as crianças. A educação é vista como atividade comunitária e participação conjunta entre crianças e adultos (EDWARDS, 1999).

abordagem sobre o currículo, com destaque para o atendimento especializado, os quais serão expostos nos itens 3.3 e 3.4.

3.3 A Divulgação Intensa de Conceitos: um terreno movediço

O interesse de estudo na presente seção é apreender quais são os conceitos centrais para a educação infantil e como são tratados na coleção em análise, como parte da tarefa de compreender como está caracterizada a proposição política de educação infantil inclusiva.

Primeiramente, vamos abordar a perspectiva que embasa a análise dos discursos oficiais.

Muitas indicações ao longo dos *documentos* confundem mais do que esclarecem, em função de os conceitos serem utilizados, ao longo do discurso, sem o rigor necessário para que se compreenda com qual significado estão sendo disseminados. Dentre as muitas evidências desse fenômeno, destaca-se que, no *1º volume* da coleção, o termo Necessidades Educacionais Especiais (NEE) é utilizado para indicar as crianças com deficiência, sem estar acompanhado de uma explicitação das possíveis significações dos conceitos.

Em relação às significações que os conceitos podem assumir, Garcia (2004, p. 22) nos orienta que devem ser vistos com relação aos debates políticos, se estão sendo usados de forma antagônica ou convergente, se estão servindo de base de sustentação para explicar a realidade social. Segundo esta autora, compreender um conceito implica ir “[...] para além da importância das palavras, interessa sua significação como conceitos que constituem os processos de atribuição e sedimentação de sentidos às práticas sociais”.

Assim, compreendemos que os conceitos estão relacionados ao discurso e à prática social, o que nos leva a concordar com Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 5), ao afirmarem que o terreno de disputas não é apenas conceitual, já que trazem marcas das condições e intenções políticas em que foram produzidas, “expressando interesses litigantes”.

É com essa concepção que nos propomos a apresentar alguns conceitos intensamente divulgados na coleção.

Compreendemos que os termos *criança*, *aluno*, *deficiência*, *educação infantil*, *inclusão* e *educação inclusiva* são os

conceitos-chave, que divulgam a política de educação especial para a educação infantil, na perspectiva inclusiva. Embora entendamos que a política sofra a influência de diversos meios, não chegando à escola intacta, já que é transformada pelos sujeitos da escola – professores, alunos, coordenadores, diretores, entre outros profissionais atuantes na escola. Por outro lado, os documentos oficiais, que divulgam a política educacional brasileira, vêm carregados de sentidos embutidos nos conceitos-chave e assumidos pelos sujeitos da escola, sendo naturalizados no meio escolar. Em contrapartida, sabemos, também, que o contrário ocorre, pois que há profissionais da escola que se opõem ao que advém da esfera oficial, formando um campo de forças que disputam os espaços sociais, dentre eles, a escola.

Garcia (2004) nos auxilia a compreender com propriedade este fenômeno.

A apropriação de uma proposição política não é uniforme nem homogênea, seja entre grupos diferentes, ou mesmo dentro de um mesmo grupo. Quaisquer que sejam as idéias e as práticas apresentadas pelos sujeitos sociais no campo educacional, porém, isso necessariamente representa um posicionamento político. Os documentos podem ser apreendidos, portanto, sob bases e filtros diferentes daqueles com os quais foram formulados. Mas, até que isso seja percebido, os *slogans* já foram divulgados e as palavras-chaves já dominaram o discurso do cotidiano escolar. Alguns conceitos passam a integrar a linguagem cotidiana dos profissionais da educação, de modo que, em alguns casos, o discurso político (ou seus fragmentos) absorvido e reproduzido acriticamente substitui a teoria na orientação do trabalho educacional e pedagógico (GARCIA, 2004, p. 15).

Diante do exposto, compreendemos que a apropriação da política não se dá de maneira uniforme, visto que os sujeitos envolvidos são múltiplos e determinam este processo de apropriação, conforme suas crenças, significados, posição política e social.

A análise dos conceitos poderá nos imbuir de compreensão da lógica, em que estes são apropriados por diferentes grupos

sociais, nos limitando àqueles que estão no interior das escolas e os que participam diretamente da elaboração dos documentos.

Uma vez apresentadas as referências de análise de documentos e o foco nos conceitos na presente seção, apresentaremos a incidência numérica dos termos mais frequentes e, em seguida, uma exposição de como são abordados na coleção.

Na Tabela 6 a seguir, destacamos alguns termos que denotam a abordagem dos conceitos encontrados no *volume 1*, assim classificados:

- Termos mais frequentes (acima de 30 vezes);
- Termos com frequência mediana (de 11 a 29 vezes);
- Termos usados com pouca frequência (de 1 a 10 vezes).

Tabela 6 – Termos relevantes e suas frequências

Termos usados com frequência no documento	N. de vezes	Termos considerados com frequência mediana	N. de vezes	Termos usados com pouca frequência	N. de vezes
Criança	138	Educação Inclusiva	17	Município	4
Aluno	96	Diferença(s)	15	Infância	3
Deficiência(s)	72	Família	14	União	1
Inclusão	62	Transformação	11	Estado	1*
Educação Infantil	57				
Professor	56				
Educação Especial	45				
NEE	34				
Comunidade	33				

* Neste caso, o Estado, como esfera governamental, aparece uma vez; aparecendo seis vezes na ficha técnica para referir o órgão que emitiu parecer e três vezes identificando os Estados Unidos da América.

Validaremos apenas quando aparecer no texto referindo à esfera governamental.

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir dos dados obtidos em BRASIL (2006a).

Esses termos foram destacados dada a sua relevância na compreensão e constituição da política de educação infantil inclusiva. Por intermédio deles, poderemos adentrar aos fundamentos e possíveis concepções acerca da política de

educação especial (considerando sua prerrogativa inclusiva) para a educação infantil, divulgadas na coleção, ponderando que “[...] tratar dos conceitos que constituem uma proposta política significa lidar com palavras que estão ‘ganhando’ sentidos numa determinada situação, [...]” (GARCIA, 2004, p. 17).

A afirmação de Garcia (2004) permite assinalar que o espaço e o tempo estão imbuídos de significados que perpassam os conceitos em um movimento não linear, mas numa relação permanente de antagonismos e convergências. A autora também alerta para a necessidade, ao mesmo tempo, de atentarmos para os sentidos ditos e os não ditos que os conceitos carregam.

Com o propósito de delimitar o campo de análise, focalizaremos os cinco conceitos-chave mais citados no *volume 1*, com exceção do termo educação inclusiva, o qual foi incorporado aos conceitos-chave por estar relacionado ao conceito inclusão. Lembramos que recorreremos aos outros volumes, quando necessário à análise comparativa destes conceitos:

- Criança;
- Aluno;
- Deficiência(s);
- Educação Infantil;
- Inclusão;
- Educação Inclusiva.

Dentre os termos considerados relevantes, em nossa averiguação, **criança(s)** apresenta-se como o termo empregado com maior frequência no documento (138 vezes).

Com base no Quadro 11 abaixo, evidenciamos alguns significados atribuídos ao termo **criança(s)** encontrados no *volume 1*.

Termo	Algumas definições que aparecem no volume
CRIANÇA(S)	<ul style="list-style-type: none"> - Crianças do nascimento aos seis anos - Crianças com NEE - Crianças com deficiência - Crianças com direito “de serem educadas em creches e pré-escolas na sua comunidade” (BRASIL, 2006a, p.9) - Crianças com deficiências graves ou dificuldades de aprendizagem - Crianças com necessidades específicas e educacionais - Crianças com qualquer deficiência que têm as

	<p>mesmas necessidades básicas de afeto, cuidado e proteção, e os mesmos desejos e sentimentos das outras crianças.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criança como indivíduo constituído por “[...] diferenças sociais, cognitivas, econômicas, culturais, étnicas e religiosas.” - Criança como sujeito de direitos para “[...] brincar, viver experiências significativas de forma lúdica, informal e o direito de ir à escola e aprender de forma mais sistematizada.” - Crianças com defasagens importantes no decorrer de seu desenvolvimento; - Crianças especiais.
--	--

Quadro 11 – Definições atribuídas ao termo Criança(s) no Volume 1

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em BRASIL (2006a)

Parece-nos que se delineiam duas concepções de criança:

1) Ampliada, sujeitos de direito, que deve ser educada em creches e pré-escolas;

2) Crianças especiais, em suas diversas adjetivações, relacionadas aos quadros de deficiências ou altas habilidades.

A segunda concepção é mais evidenciada no 1º volume e recebe maior destaque nos volumes que se seguem, como veremos no Quadro 12.

Observamos o uso do termo **criança(s)** no sentido de caracterizar a população da educação infantil com uma proposta inclusiva, denominando o grupo de crianças do nascimento aos seis anos; de crianças com NEE; de crianças com deficiência; de crianças com direito “de serem educadas em creches e pré-escolas na sua comunidade” (BRASIL, 2006a, p.9).

Ao longo do documento, aparecem outros sentidos para o termo, os quais reforçam a criança em sua deficiência, tais como: crianças com deficiências graves ou dificuldades de aprendizagem; crianças com necessidades específicas e educacionais; crianças com defasagens importantes no decorrer de seu desenvolvimento; crianças especiais.

Ainda observamos o termo sob outro ângulo, para destacar uma criança comum, normal em sua constituição, a qual tem as mesmas necessidades básicas de afeto, cuidado e proteção, e os mesmos desejos e sentimentos de qualquer outra criança; como indivíduo constituído por “[...] diferenças sociais, cognitivas,

econômicas, culturais, étnicas e religiosas” (BRASIL, 2006a, p. 31); criança como sujeito de direitos para “[...] brincar, viver experiências significativas de forma lúdica, informal e o direito de ir à escola e aprender de forma mais sistematizada” (BRASIL, 2006a, p. 35).

Percebemos a atenção voltada para a singularidade da história de vida dessas crianças, citando suas necessidades e interesses, suas interações com o meio físico e social e o papel do professor como aquele que, junto com a família, estabelecerá as estratégias para o processo de desenvolvimento e aprendizagem destes alunos.

A **criança** também “[...] deve ser olhada em sua dimensão humana, como pessoa com possibilidades e desafios a vencer, de forma que os laços de solidariedade e afetividade não sejam quebrados” (BRASIL, 2006a, p.27).

A **criança**, então, também não é ressaltada em sua deficiência nem em suas limitações, mas “em sua dimensão humana”, o que nos permite pensar que o processo de inclusão escolar de crianças com deficiência, pontuado no *volume 1*, não está centrado no diagnóstico de deficiência, mas na pessoa humana, ressaltado seu potencial para vencer desafios por meio da solidariedade e afeto de outros, ainda que a expressão “dimensão humana” seja bastante vaga e aberta a muitas interpretações.

Essa forma de tratar o conceito de criança nos lembra o que Victor (2007) assinala ao estudar as contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre a inclusão da criança com deficiência no contexto da escola de educação infantil.

Victor (2007, p. 6), com base nos estudos de Vygotsky, pontua que a vida da criança com deficiência é marcada por ideias e atitudes positivas e negativas sobre ela. De acordo com o exposto, “as condições afetivas favoráveis que conduzem a criança a reinventar um novo caminho de superação às suas deficiências,” a levaria a um mecanismo de compensação destas deficiências.

Victor (2007, p. 6) ainda assinala que “a compensação não surge da força do impulso interno, mas da vida social coletiva da criança e do caráter coletivo de sua conduta”, embora, salienta a autora com base em Vygotsky, o impulso interno é decisivo para que a criança se aproprie do material disponível no coletivo. Esta abordagem trata a deficiência como “fruto do processo cultural” (VICTOR, 2007, p. 6) e a concepção de criança deficiente é

compreendida na sua relação social – aqui entendida como histórica, cultural e econômica.

Evidenciaremos, no Quadro 12, algumas definições de **criança**, encontradas nos demais volumes da coleção, que reforçam nossa hipótese de que a coleção está voltada para as deficiências e para as diferenças relacionadas às deficiências.

É possível encontrar o termo **criança** para definir:

Volume 2	As crianças, com limitações em seu desenvolvimento, ou com condições predisponentes a riscos para o desenvolvimento; os bebês e crianças com atraso ou limitações significativos no desenvolvimento em uma ou mais áreas; crianças com dificuldades de articulação da fala; crianças com alterações específicas de desenvolvimento; crianças que nasceram com ou adquiriram patologias ou diferenças estruturais (p.ex., desnutrição, síndromes genéticas, sequelas de lesão cerebral, entre outras); criança com modo particular de ser e de estar no mundo.
Volume 3	Crianças com desempenho e competências heterogêneas e variáveis; crianças com dificuldades acentuadas; crianças que têm necessidade e possibilidade de conviver, interagir, trocar, aprender, brincar e serem felizes, algumas vezes, por caminhos ou formas diferentes.
Volume 4	Crianças com necessidades educacionais especiais, do nascimento aos seis anos de idade; criança paralisada cerebral; criança com necessidades especiais em decorrência da deficiência física; criança com deficiência física; criança portadora de mielomeningocele; crianças com deficiências consideradas com características individuais; crianças que apresentam deficiências sensoriais e intelectuais; criança espástica; criança atetóide; criança coréica; criança atáxica; criança acometida por lesões cerebrais; criança normal; criança sem deficiência; criança única com sua individualidade; criança sem deficiência; criança que não fala; crianças com problemas de comunicação; crianças com problemas neurológicos; criança como indivíduo em formação; criança especial; crianças com incoordenação olho-mão-mão-boca.
Volume 5	“A criança surdocega não é uma criança surda que não pode ver e nem um cego que não pode ouvir. Não se trata de simples somatória de surdez e cegueira, nem é só um problema de comunicação e percepção, ainda que englobe todos esses fatores e alguns mais (MCINNES & TREFFY, 1991)” (BRASIL, 2006e, p.11).

Volume 6	A criança ouvinte brasileira e a criança surda brasileira.
Volume 7	Criança com deficiência visual que necessita de limites claros como qualquer outra criança.
Volume 8	Crianças com altas habilidades; criança com bom rendimento escolar; criança pré-escolar; crianças superdotadas em idade pré-escolar; criança avançada do ponto de vista intelectual, mas imatura emocionalmente; criança precoce.

Quadro 12 - Definições de criança nos volumes da coleção

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em BRASIL (2006b, c, d, e, f, g, h).

O que vemos é o termo **criança(s)** sendo usado ora com aproximação ao campo da EI ora com aproximação ao campo da EE. Este parece ser o critério que define a população da Educação Infantil na perspectiva inclusiva.

A concepção de criança, como sujeito de direitos, para frequentar uma instituição de EI, para brincar, aprender de forma sistematizada e, ao mesmo tempo, informal é apropriada do campo da EI. Por outro lado, constatamos a criança sendo vista sob o olhar da EE, aquela considerada com limitações, com alterações específicas em seu desenvolvimento, com patologias ou diferenças estruturais, ouvinte, surda, entre outros termos usados para caracterizar a criança da EE sempre adjetivada.

A tentativa de sobrepor as concepções de criança vindas de campos diferentes – EE e EI – nos parece constituir, em parte, a educação infantil inclusiva e demonstra a transferência de conceitos tratados com fragilidade nos dois campos em foco, como apontados no capítulo 1 deste trabalho, em especial, a criança vista sob o enfoque da deficiência ou da patologia e, ao mesmo tempo, da diferença. Compreendemos, desta forma, que deficiência e diferença são tomadas como sinônimos sem o serem, em nosso entendimento, pois que a primeira refere-se a um déficit ou incapacidade por causas orgânicas e ambientais que o indivíduo possa apresentar em períodos diferentes de sua vida. Sob este ponto de vista, a deficiência levaria o indivíduo a apresentar algumas diferenças por suas particularidades ou peculiaridades.

Consideramos um conceito mais restrito e pontual, apesar de ser vista com enfoques diferentes por estudiosos da EE e na divulgação dos documentos oficiais.

O *Decreto 3.956/2001* promulga, no Estado brasileiro, a *Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência* – mais conhecida como a *Convenção de Guatemala*⁶⁴ – a qual contém, em seu Artigo I, a definição de deficiência:

O termo ‘deficiência’ significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social. (BRASIL, 2009h).

Deficiência está aqui relacionada à transitoriedade ou não da limitação da capacidade humana em realizar atividades cotidianas – não especifica quais seriam estas atividades que, de nosso ponto de vista, podem ser as atividades rotineiras da vida humana, desde as mais simples até as mais complexas – a qual recebe interferência do meio social como determinante de sua intensidade.

A *Resolução N. 4/2009*, Art. 4º, inciso I, define assim alunos com deficiência: “aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial” (BRASIL, 2009c, p. 1), demonstrando o “olhar biologizante sobre a deficiência” (VICTOR, 2007, p. 3), divulgado, ainda, por documentos nacionais, que expressam as diretrizes políticas articuladas à perspectiva inclusiva.

Por outro lado, a diferença pode ser por características do tipo físico, preferências, opções ou de outra ordem, como aquelas que se constituem num contexto social em que se formam os sujeitos e as relações humanas (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p. 38).

Apreendemos como diferença aquelas relacionadas à classe social na qual está organizada nossa sociedade e ainda a alguma deficiência, disfunção ou distúrbio.

Entendemos diversidade como aquela relacionada à diferença que provém das várias etnias, da opção sexual, das diversas culturas em que está impregnada a sociedade brasileira (multiculturalismo, interculturalismo, regionalismos).

⁶⁴ Realizada em 28 de maio de 1999, na Guatemala.

Subdividiremos esses três conceitos, com o objetivo de delimitar os conceitos, de forma a sistematizar a discussão aqui proposta, entendendo a articulação entre eles sem a divisão pura que, porventura, possa parecer na exposição do organograma abaixo.

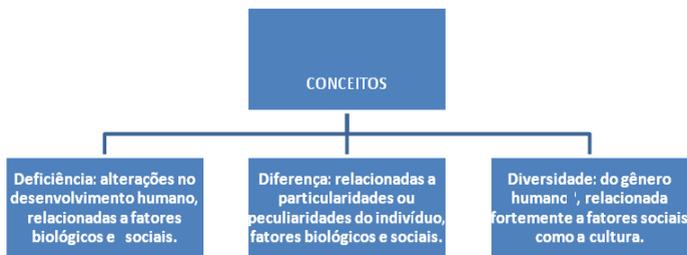


Figura 2 – Sistematização das definições de Deficiência, Diferença e Diversidade

Fonte: Figura elaborada pela autora a partir dos dados obtidos na pesquisa.

A proposição política divulga a contraposição ao foco na deficiência, ampliando o foco nas NEE e, assim, propondo o deslocamento da concepção clínica de atendimento para a educacional. Contudo, ao mesmo tempo, na coleção – recurso de divulgação da proposição da política educacional – é retomado o foco da deficiência, na maioria de seus volumes, ao centralizar o conceito de criança adjetivada sob o olhar da EE, como observamos claramente no Quadro 12.

O conceito de **Necessidades Educacionais Especiais (NEE)** vem ampliar a discussão do conceito de criança, empregado no documento introdutório, comparado ao termo empregado nos outros volumes da coleção.

Observamos a terminologia empregada NEE para se referir à criança atendida pela educação infantil com deficiência (múltipla, sensorial, física, mental), com altas habilidades/superdotada, com dificuldades de aprendizagem. O conceito NEE aqui se refere à “população tradicionalmente atendida pela educação especial” (GARCIA, 2004, p. 79), em razão de estar sendo abordado em relação às deficiências, não fazendo parte dele as diferenças étnicas, linguísticas e culturais, a

criança trabalhadora, a criança moradora de rua, a criança em desvantagem social, como define a *Declaração de Salamanca* (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994). Tal abordagem implica uma articulação contrária às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, na qual o conceito de **NEE** foi assim descrito:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:.

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2009b, p. 2).

Ferreira e Ferreira (2004, p. 23) sinalizam, com relação a esse conceito dado na *Resolução N. 2/2001*, que se ao esmorecer o foco na deficiência - visto como “benefício educacional”- pode-se incorrer no erro de ampliar ainda mais as chamadas necessidades especiais, incluindo nelas o conjunto de alunos considerados problemáticos pela escola, delegando à educação especial a responsabilidade pela educação de todos.

Para Bueno (2008, p. 49-50), “as crianças deficientes são apenas uma, [...], das expressões concretas das chamadas necessidades educacionais especiais [...] O termo abrange [...] a população deficiente, mas não se restringe somente a ela.”

Entendemos que, para a Educação Infantil, essa focalização passa a englobar, além daquelas crianças com deficiência por

causas diversas, também aquelas que apresentam limitações no processo de desenvolvimento, não associadas, necessariamente, a uma deficiência; crianças com dificuldades de comunicação, disfunções ou síndromes. A superdotação ou altas habilidades é diagnosticada, na maioria dos casos, em fase mais adiantada de ensino. Esta criança na EI pode ser vista como uma criança muito inteligente, com um desenvolvimento além do esperado para sua idade cronológica. O desenvolvimento acima da média de uma criança na primeira infância se torna mais evidente em fases posteriores de sua vida, na maioria dos casos, o que implicaria no diagnóstico de superdotação após a primeira infância. Isto se pode aplicar, também, para outros casos, em que o profissional ou a equipe opta por esperar pela entrada da criança no ensino fundamental, para um diagnóstico mais preciso.

Poderíamos dizer, também, o contrário, na educação infantil já pode se iniciar o processo de estigmatização da criança, ressaltando suas habilidades ou ressaltando a falta delas. O diagnóstico estigmatizante poderá acompanhar o indivíduo em todo seu processo de escolarização, iniciando-se já na EI.

O *volume 1* expressa, ainda, o conceito de NEE associado à capacidade ou dificuldades de aprendizagem, que podem ser transitórias, divulgando que a resposta da escola deve ser a de desenvolver uma pedagogia voltada para a criança.

O termo refere-se:

[...] a todas as crianças ou jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educacionais em algum momento de sua escolaridade. Assim, o desafio que enfrentam as escolas é o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança (BRASIL, 1994 *apud* BRASIL, 2006a, p.12).

Juntamente a esse termo, vem acompanhada a ideia de escola democrática e politicamente correta, uma vez que todas as crianças têm acesso a ela e a uma pedagogia voltada para satisfazer às necessidades deste grupo – de um grupo vulnerável, por apresentar NEE. A concepção de NEE vem no sentido de obscurecer as relações de exclusão que ocorrem fora da escola, mas que se perpetuam em seu interior (GARCIA, 2004).

Essa é uma política focalizada em grupos que podem causar ‘desequilíbrios sociais’,

generalizados sob o conceito guarda-chuva de ‘necessidades educacionais especiais’, a exemplo do debate crítico oferecido por Challoub (1990), que aborda as ‘classes perigosas’. Significa que o ‘todos’ da política educacional refere-se àqueles sujeitos que expõem as dificuldades e ineficiência da escola como expressão da participação desigual na sociedade (GARCIA, 2004, p. 81).

O termo **NEE** é encontrado no documento para referir, também, os alunos que apresentam níveis e possibilidades diferentes; para representar alunos com dificuldade; para referir-se a todas as crianças ou jovens, que possuem necessidades decorrentes de sua capacidade ou dificuldade de aprendizagem, em algum momento de sua escolaridade. Trata, também, de crianças que necessitam de recursos e equipamentos especiais para o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem; de alunos que possuem NEE, conforme sua deficiência; para definir crianças com deficiência mental, auditiva e motora. O mesmo termo é usado para especificar o educando que necessita de adequação curricular, mediante a flexibilização da prática educacional e aquele que necessita de ajuda específica, que requeira ajuste ou adaptações em três níveis: no projeto pedagógico, no currículo de sala de aula e, às vezes, no plano individual. Refere-se às crianças que possuem necessidades específicas, e àquelas que possuem limitações, dificuldades ou deficiências, mas também às pessoas com possibilidades e desafios a vencer. Portanto, está de acordo com o previsto na *Declaração de Salamanca* (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994) e nas *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2009b), mas cujas definições já foram reformuladas pelo documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva* (BRASIL, 2008a).

Ao lidar com o conceito **NEE**, o *volume 1* da coleção pode estar indicando uma tendência ou opção por não focar a deficiência, mostrando o movimento antagônico às concepções medicopedagógica e psicopedagógica, descritas por Jannuzzi (2004) e abordada, por nós, no capítulo 1, direcionando para a perspectiva inclusiva, indicando, possivelmente, um esforço de superar as concepções tradicionais da educação especial.

Contraditoriamente, os demais volumes estão organizados por tipo de deficiência, e indicam metodologias e estratégias pedagógicas para os alunos da educação infantil com deficiência e altas habilidades.

Percebemos um movimento irregular de contradições, quando a coleção divulga o conceito de NEE, contida na *Declaração de Salamanca*, cujo foco é a educação inclusiva, por não centralizar a deficiência, o diagnóstico, a limitação, mas, ao mesmo tempo, na coleção, é centralizada a proposição da política inclusiva para a EI na deficiência, salientando a criança deficiente e suas necessidades específicas, identificadas por meio do diagnóstico clínico. Notamos que a ambiguidade parece se naturalizar na educação e não menos nas proposições políticas para a Educação Especial brasileira, que se articulam numa perspectiva inclusiva, pois que também não podemos negar as especificidades e as necessidades especiais de uma criança com deficiência. Entretanto, parece-nos que, ao centralizar o conceito de criança na deficiência, está também centralizando a especialização na EI, com perspectiva inclusiva. O que nos leva a pensar que o que caracteriza o atendimento na EII são os serviços especializados, sem a consideração devida da inclusão no grupo de crianças da instituição de EI do ensino regular, como discutiremos mais à frente, no item 3.4.

O segundo termo que se destaca no documento - **alunos** - é apresentado noventa e seis vezes (96), de modo a referir:

Termo	Definição de Aluno no <i>volume 1</i>
Aluno(s)	<p>“ [...] alunos com necessidades educacionais especiais nas creches e pré-escolas” (p. 9);</p> <p>“ [...] alunos que apresentam níveis e possibilidades diferentes [...]” (p. 9);</p> <p>“[...] alunos com deficiências, [...]” (p.13);</p> <p>“ [...] alunos com necessidades educacionais especiais [...] na classe comum” (p. 13);</p> <p>“[...] alunos com deficiências mais graves [...]” (p. 15);</p> <p>“ [...] rever a prática pedagógica para que seja especializada para todos os alunos (p.16);</p> <p>“ [...] todos os alunos com necessidades educativas, especiais ou não, precisam aprender, ter acesso ao conhecimento, à cultura e progredir no aspecto pessoal e social” (p.17);</p>

	<p>Alunos com NEE que não necessitam de currículo especial (p.19);</p> <p>“ [...] os alunos com graves comprometimentos mentais ou múltiplos que não puderem se beneficiar do currículo comum, [...]” (p. 28);</p> <p>Aluno como aquele que constrói conhecimento, à sua maneira, e avança na aprendizagem (p.20);</p> <p>Aluno como centro da ação educativa (p. 30);</p> <p>Aluno da sala de recursos (p.33); alunos de escolas especiais, aqueles que necessitam de ajudas e apoios intensos e contínuos (p. 35);</p> <p>Alunos de classe hospitalar que são “ [...] alunos impossibilitados de freqüentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar ou atendimento ambulatorial” (p. 36);</p> <p>Alunos que recebem atendimento domiciliar “[...] alunos que estejam impossibilitados de freqüentar o programa de intervenção precoce e/ou a educação infantil, em função de tratamento de saúde que implique em permanência prolongada em domicílio (p. 36);</p> <p>“[...] alunos novatos, também considerados pela escola crianças imaturas, despreparadas, com comprometimento familiar e poucas perspectivas de sucessos” (p. 42).</p>
--	--

Quadro 13 – Definição de aluno no volume 1

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em BRASIL (2006a).

Vemos o termo **Aluno(s)** sob o enfoque da EE, desde aqueles que apresentam um comprometimento menor em seu desenvolvimento – crianças imaturas com poucas perspectivas de sucesso - até com comprometimento grave – aluno de classe hospitalar, aluno de classe domiciliar - que impedem seu desenvolvimento normal.

Verificamos, conforme o Quadro 13, a aproximação do termo ao campo da EI, em menor escala, em comparação ao campo da EE. O aluno é aquele que constrói conhecimento à sua maneira e avança na sua aprendizagem, sendo ele o centro da ação educativa. Temos a concepção de aluno alicerçada nas bases teóricas do construtivismo, em que o aluno é o centro do processo educativo e o professor aquele que acompanha este processo sem tolher as necessidades e interesses da criança.

Mais uma contradição se evidencia agora no uso desse termo. O termo **aluno** não é compatível com a pedagogia da infância, difundida na coleção, com maior ênfase no *1º volume*. Entretanto, como já evidenciamos no capítulo 1, a coleção também usa a concepção histórico-cultural para reforçar a intenção de uma proposta inclusiva para a EI; desta forma, a EII parece estar apoiada em muitas incoerências.

Cabe destacar o que Rocha (1999, p. 46) salienta ao discutir escola e creche, como espaços institucionais diferenciados, “quanto ao sujeito, que neste último caso, é a criança, e não o sujeito-escolar (o aluno)”, com vistas à necessidade de considerar, na Pedagogia da Infância, a criança em seu próprio tempo.

O uso do termo se justificaria na concepção do eixo do ensino na EI, em que defende a ideia da instituição de EI como escola, o trabalho do professor como central para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, e a transmissão do conhecimento humano, que foi sendo construído e acumulado ao longo de sua história. Aqui, o aluno reaparece como aquele que aprende e o professor como aquele que ensina. O aluno da EI também contribui neste processo, ele não é um mero receptor do conhecimento transmitido. É para ele que se ensina, portanto, o processo de ensino e aprendizagem é pensado com o foco no aluno e sua socialização, objetivando a ampliação de seu conhecimento.

A forma como o termo **Deficiência** aparece também nos auxilia a compreender o conceito de criança, disseminado, nos documentos, neste caso, o conceito de criança com deficiência, foco da coleção.

Observamos o termo deficiência aparecendo como substantivo qualificado (deficiência física) e como adjetivo quando designa crianças, alunos e pessoas e como condição humana.

O termo **Deficiência** é usado para designar crianças, alunos e pessoas com deficiência(s); crianças com deficiências graves; tipo de deficiências; a deficiência; a criança com NEE. É encontrado para referir as deficiências específicas: deficiência múltipla, deficiência física, deficiência visual, múltipla deficiência sensorial. Também encontramos para definir a deficiência de forma mais abrangente, compreendendo-a “[...] como condição humana e expressão da diversidade entre os homens e natureza, [...]” (BRASIL, 2006a, p.10), e, ainda, como “[...] fenômeno

humano individual e social”, ressaltando as “raízes históricas e culturais” deste fenômeno, compreendido aqui pelos determinantes socioculturais (BRASIL, 2006a, p. 9).

Vemos a **Deficiência** tratada aqui como diversidade e como condição do humano vinculada ao indivíduo e, ao mesmo tempo, ao social, cujas raízes são históricas e culturais.

A **Deficiência** é disseminada como fenômeno associado ao indivíduo, com sua constituição singular. Por outro lado, é associado a determinantes sociais de épocas históricas específicas. Entende-se, desta forma, que o indivíduo é constituído por sua relação particular com o meio social e, ao mesmo tempo, universal, pois que condicionado à espécie humana. Aqui, revela-se uma concepção de criança determinada por múltiplas relações.

A coleção traduz uma perspectiva pautada na ambiguidade das expressões, já que a deficiência pode ser tanto diversidade, necessidades educacionais especiais, fenômeno humano individual e social, condição humana e, por último, determinante sociocultural.

Reiteramos que o primeiro volume da coleção não enfatiza o diagnóstico de deficiência; entretanto, os demais cadernos organizam-se por tipo de deficiência e o termo infância⁶⁵ não é tratado, sendo citado apenas três vezes.

Os termos mais citados são, por ordem, criança, aluno e deficiência, os quais, somados, são muito superiores numericamente em relação à educação infantil.

O termo **Educação Infantil**, o 5º mais frequente, aparecendo cinquenta e sete vezes (57), é apresentado com concepções bastante variadas, algumas delas relacionadas no Quadro 14 abaixo, e dizem respeito a documentos da área, que instituem as diretrizes para a educação infantil e educação especial.

Termo	Alguns significados com que aparece no volume
	<ul style="list-style-type: none"> - Direito social garantido pela Constituição Brasileira de 1988; - Primeira etapa da educação básica; - Competência do município; - Inclusiva;

⁶⁵ Sobre infância e a pedagogia da educação infantil ver Rocha (1999).

<p>Educação Infantil</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>locus</i> da educação infantil, os centros de educação infantil públicos e privados; - campo da diversidade; - como espaço propício a organização de agrupamentos, de didática, do tempo e do espaço. Essa organização diz respeito à introdução de recursos e materiais didáticos específicos, modificação de agrupamentos, do espaço, do tempo, a organização da rotina, às brincadeiras e às situações de aprendizagem; - nível de ensino em que não há a retenção da criança; - situação educativa que exige uma análise lúcida e crítica acerca do contexto escolar, das condições concretas existentes, dos conteúdos e das estratégias e alternativas metodológicas que atendam as necessidades de desenvolvimento, de interação, comunicação, autonomia, socialização e participação nas brincadeiras e atividades lúdicas (BRASIL, 2006a, p. 29); - Primeira etapa da educação básica que integra o cuidar e educar; - Constituída por uma pedagogia própria.
---------------------------------	---

Quadro 14 - Significados atribuídos ao termo Educação Infantil no Volume I

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em BRASIL (2006a)

O *volume 1* divulga que, no campo da educação infantil e educação especial, a democratização do ensino sustenta-se na educação como direito social.

No âmbito da educação infantil e especial, a democratização do ensino traz consigo o conceito de educação como direito social, passando do modelo médico do cuidar, do clínico e terapêutico para a abordagem social e cultural que valoriza a diversidade como forma de aprendizagem, de fortalecimento e modificação do ambiente escolar e da comunidade para a promoção da aprendizagem. Nesse enfoque sociológico, o meio, o ambiente inadequado e a falta de condições materiais são também fatores produtores de limitação e

determinantes do fracasso escolar (BRASIL, 2006a, p. 10-11).

Amparado na LDB/96 e no RCNEI/1998, a coleção expressa o binômio educar e cuidar, apresentando conceitos do campo da Educação Infantil para o da Educação Especial, num exercício de aproximação entre estes dois campos.

Assim, ‘educar’ significa propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito, confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. ‘Cuidar’ significa ajudar o outro a se desenvolver como ser humano, valorizar e ajudar a desenvolver capacidades (BRASIL, 1998a *apud* BRASIL, 2006a, p.29).

Mostra conformidade com o RCNEI/98, quando sinaliza a indissociabilidade entre o cuidar-educar e a visão construtivista do conhecimento. Estão embutidos, nestes conceitos, concepções do processo de aprendizagem e de criança, como vimos no capítulo 1 deste trabalho.

Arce (2007), ao analisar o RCNEI/98, destaca que a integração entre o cuidar e educar busca alcançar padrões de qualidade nas instituições de EI. Educar está relacionado a favorecer condições de aprendizagem e o cuidar atender às necessidades biológicas do corpo e as relações humanas e afetivas, as suas singularidades, o conhecimento de si mesmo. Segundo a autora, o documento assinala o comprometimento entre quem cuida e quem é cuidado, para que, desta forma, os professores reconheçam e satisfaçam às necessidades de seus alunos.

Kuhlmann (2001), ao analisar as funções da Educação Infantil, se refere ao uso indiscriminado de algumas expressões, “especialmente do verbo *construir*”.

Tudo se torna atividade construtiva. [...]: o construtivismo é ‘a nova palavra mágica dos meios educacionais, utilizada para explicar tudo sem que de fato se diga nada’. [...] que resolveria todas as questões

pedagógicas ou uma chave valiosa que abriria as portas da credibilidade de qualquer projeto'. O texto destaca as influências do mercado educacional nesse uso indiscriminado, assim como a confusão de perspectivas evidenciada na justaposição dos enfoques teóricos de Piaget, Wallon e Vygotsky, [...] (KUHLMANN, 2001, p. 58).

No *volume introdutório*, encontramos expresso o conceito de educação infantil como direito social recente na realidade educacional brasileira, mediante a Carta Magna. Esta ideia nos permite pensar no distanciamento do caráter assistencialista, associado a este nível de educação, desde a criação, no século XIX, da primeira creche⁶⁶ de que se tem notícias no país, com o intuito de atender à classe trabalhadora.

O conceito de educação infantil como direito social é relativamente recente na realidade educacional brasileira, pois as crianças, do nascimento aos seis anos de idade, adquiriram, com a Constituição Federal de 1988, o direito de serem educadas em creches e pré-escolas na sua comunidade. O caráter reducionista do assistencialismo voltado para a prevenção da carência ambiental, da doença, da fome como forma de compensar as mazelas sociais vem assim, gradativamente, sendo rompido (BRASIL, 2006a, p.7).

A Educação Infantil é difundida, também, como espaço prazeroso, lúdico e coletivo, que acarreta para a criança com deficiência a “otimização do potencial de desenvolvimento e aprendizagem”.

A educação infantil tem se tornado espaço e tempo de formação humana, de aquisição de experiências significativas, construção da identidade, do conhecimento e participação na vida cultural da comunidade. [...] Assim, a inclusão de crianças com deficiência visual em

⁶⁶ Segundo Kuhlmann (1998), 1899 foi o ano de inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), a primeira creche brasileira para filhos de operários de que se tem registro.

programas pedagógicos, o mais cedo possível, possibilitará, além da otimização do potencial de desenvolvimento e aprendizagem, a participação em espaço lúdico coletivo e a vivência de um mundo de alegria, arte e cultura (BRASIL, 2006g, p.16-17).

Mais uma vez, constatamos a combinação entre os conceitos do campo da EI e EE, mas, aqui, para caracterizar a abordagem pedagógica da EII por meio das expressões:

- *educar e cuidar*, a qual demonstra o caráter educacional e a especificidade da educação que lida com crianças ainda tão pequenas que necessitam de cuidados;
- *espaço coletivo e prazeroso* deflagrando o caráter de convívio entre crianças e adultos e de prazer e ludicidade como meio de aprendizagem.

Temos aqui as expressões *espaço prazeroso, lúdico e coletivo; binômio educar e cuidar*, impregnadas de sentidos tensionados na área da EI, resultando na ausência de consenso e nas divergências dos sujeitos atuantes na EI, seja direta ou indiretamente – na escola, nos órgãos oficiais da esfera municipal, estadual e federal - por exercerem posições sociais e políticas diferentes.

Os termos característicos da EI são aqui mais usados do que os da EE. O que isto pode nos revelar, já que estamos trabalhando com a proposição política de uma EII anunciada na coleção?

Há um predomínio de expressões da EI na caracterização da abordagem pedagógica, mas não na caracterização do público alvo da EII, já que observamos a predominância da concepção de criança da EE para denominar a população atendida pela EII: com deficiência, com NEE, com limitações, com dificuldades acentuadas, com altas habilidades, como observamos nos Quadros 11 e 12 já mencionados.

Vejamos o que nos revela o uso dos termos **Inclusão e Educação Inclusiva** na coleção.

No que diz respeito à ampliação do entendimento do conceito Educação Inclusiva, ressaltamos, a seguir, o termo **Inclusão**. Este termo aparece 62 vezes no *volume 1*, sendo o 4º mais citado, logo após o termo deficiência. É veiculado como um conceito ampliado que envolve a política educacional brasileira em todas as suas modalidades e níveis.

Termo	Alguns significados com que aparecem no volume
Inclusão	<ul style="list-style-type: none"> - inclusão nas escolas de ensino regular, propiciando participação e aprendizagem de todos os alunos; - inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas creches e pré-escolas; - como política educacional; - como movimento que considera necessária uma política pública que tenha como objetivo a modificação do sistema, a organização e estrutura do funcionamento educativo, e a diversidade como eixo central do processo de aprendizagem na classe comum; - significa transformação da prática pedagógica: relações interpessoais positivas, interação e sintonia professor-aluno, família-professor, professor comunidade escolar e compromisso com o desempenho acadêmico; - como prática educativa; - compreendida como direito que “todas as crianças com algum tipo de deficiência ou retardo no seu desenvolvimento passam a ter [...] aos serviços educacionais disponíveis na sua comunidade”; - como tarefa da creche e pré-escola, dos pais e da comunidade; - depende da criação de rede de apoio e ajuda mútua entre escolas, pais e serviços especializados da comunidade para a elaboração do projeto pedagógico; - como projeto de trabalho cooperativo entre o professor regular e o professor especializado na busca de estratégias de ensino, alternativas metodológicas, modificações, ajustes e adaptações na programação e atividades; - processo ideológico, sociocultural, político e econômico.

Quadro 15 – Significados atribuídos ao termo *Inclusão* no *Volume 1*

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em BRASIL (2006a).

O termo **Inclusão** é usado para destacar o conceito de inclusão escolar de crianças na creche e pré-escola, a diversidade, como eixo central do processo de aprendizagem na classe comum,

como transformação da prática pedagógica, como direito que todas as crianças com deficiência têm a serviços educacionais da comunidade, como tarefa da creche, pré-escola, pais e comunidade. A inclusão está relacionada a uma rede de apoio entre escolas, pais, serviços especializados da comunidade, ao trabalho cooperativo entre o professor regular e o professor especializado.

Sob esse enfoque, a inclusão está sendo destacada como sinônimo de inclusão escolar, relacionada aos mecanismos internos da escola, mesmo que o documento cite a comunidade e os pais neste processo, porque os pais estão sendo vistos como apoio voluntário à inclusão de suas crianças na escola de ensino regular e a comunidade como provedora de recursos/serviços. Observamos a inclusão educacional sendo proposta como política local, num processo cada vez mais acentuado de focalização.

A inclusão é tarefa da escola e das instituições de educação infantil, dos pais e da comunidade, neste enfoque.

Por outro lado, também é concebida como processo ideológico, sociocultural, político e econômico e como política educacional numa concepção mais ampliada de inclusão. Talvez aqui, o Estado seja chamado a desempenhar o papel não somente de regulador das políticas, mas, essencialmente, como provedor de recursos para a retomada de uma política menos desumanizante e desumanizada, em que se ponha em primeiro plano a formação humana de crianças que, mesmo institucionalizadas, com acesso à EI, participam das periferias ou margens formalizadas na escola por um processo cada vez mais seletivo.

O *volume 1* expressa os diferentes conceitos da inclusão. Um deles é o que veicula a metáfora da inclusão que sugere a imagem de uma escola em movimento. Salienta a Inclusão como metáfora a partir da:

[...] imagem de uma escola em movimento, em constante transformação e construção, de enriquecimento pelas diferenças. Esse movimento implica: mudança de atitudes, constante reflexão sobre a prática pedagógica, modificação e adaptação do meio e, em nova organização da estrutura escolar. Há autores, no entanto, que propõem a inclusão de forma mais radical, discordando da validade de adaptações e complementações curriculares, enfatizando

a necessidade de se rever a prática pedagógica para que seja especializada para todos os alunos. Essa dimensão humana e antropológica é ideal, desejável por muitos pais e professores, mas há ainda, um longo caminho a ser percorrido, principalmente com relação à formação de professores, em direção à educação para diversidade. Essa é uma questão bastante contraditória, por isso merece um amplo debate entre os estudiosos e os envolvidos: alunos, professores, família e comunidade (BRASIL, 2006a, p. 14).

Essa concepção de inclusão a coloca num plano ideal, porque está posta como metáfora, como algo inatingível. Esta forma discursiva “vem a ser historicamente o lugar mais ou menos provisório”, significa “transferência”, onde uma palavra é tomada por outra (ORLANDI, 2009, p. 44). A inclusão, aqui, ocupa um plano simbólico de perspectiva futura, a ser perseguida por alunos, professores, pais e comunidade.

Essa passagem, como tantas outras da coleção, acentua a responsabilidade dos profissionais e pais que estão diretamente envolvidos no processo de inclusão, mas exime o Estado de suas responsabilidades.

Divulga ainda a inclusão como:

[...] um processo complexo que configura diferentes dimensões: ideológica, sociocultural, política e econômica. Os determinantes relacionais comportam as interações, os sentimentos, significados, as necessidades e ações práticas; já os determinantes materiais e econômicos viabilizam a reestruturação da escola. (BRASIL, 2006a, p.14).

A inclusão é compreendida, ainda, como caminho para uma prática pedagógica reflexiva na educação infantil. Nesta passagem, a prática pedagógica é enfatizada como principal vetor que impulsiona a reflexão do trabalho na educação infantil, marcando o caráter pragmático do conceito de inclusão no material empírico analisado. Poderíamos relacionar esta intencionalidade pragmática à própria EI, sustentada pela abordagem Reggio Emilia, que aposta na reflexão da prática do professor.

Destacamos passagens da entrevista de Loris Malaguzzi, que compõem o livro *As cem linguagens da criança: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância*, por nos parecer elucidar o pragmatismo circundante na EI e que se “alastrou” em sua perspectiva inclusiva.

[...] é bom evitar a discussão demasiada de teorias, porque existe risco de privá-las de seu aspecto prático. Na verdade, uma teoria é legítima se lida com problemas que emergem da prática da educação e que podem ser solucionados pelos educadores. [...], a prática torna-se um meio necessário para o sucesso da teoria (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 97).

Essa validação do trabalho prático do professor é o único “livro-texto” rico com o qual podemos contar no desenvolvimento de nossas reflexões sobre a educação (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 98).

Na EE, a abordagem pragmática também se soma à sua versão inclusiva, por meio da oferta ampla de serviços especializados, com possibilidade de estarem na própria escola regular ou especial. Além do que a coleção deixa bem clara a proposta pragmática para a EII, trazendo, em seu conteúdo, sugestões de atividades, adaptações quanto a equipamentos e materiais pedagógicos. A EII caracteriza-se, a nosso ver, por adaptações práticas. Por meio delas, as crianças com deficiência matriculadas na EI terão acesso ao conhecimento.

A inclusão tem um conceito controverso, de difícil definição por ser ambíguo. Não tem um sentido próprio, o sentido é sempre uma palavra, uma expressão ou uma proposição tomada por uma outra palavra, outra expressão e outra proposição (ORLANDI, 2009).

Por vezes, esse conceito pode não dizer quase nada ou, ao mesmo tempo, quase tudo. Como entendemos no trecho do *documento introdutório*, o qual veicula a inclusão:

[...] como um processo dialético complexo, pois envolve a esfera das relações sociais inter e intrapessoais vividas na escola. No seu sentido mais profundo, vai além do ato de inserir, de trazer a criança para dentro do

centro de educação infantil. Significa envolver, compreender, participar e aprender (BRASIL, 2006a, p. 27).

Mendes (2006), ao estudar a inclusão nas creches de crianças com necessidades educacionais especiais (NEE), discute a temática, com base em Bailey, McWilliam, Buysse e Wesley (1998) e em Odom (2000), apresentando compreensões diferentes entre estes autores.

A autora afirma que, para os primeiros, a inclusão é definida como a participação plena da criança com NEE em programas e atividades para crianças com desenvolvimento típico. Porém, esta inclusão não está limitada à participação em salas de aula e centros infantis regulares; em princípio, as turmas e salas comuns se constituem no lugar onde o construto é normalmente operacionalizado.

Mendes (2006) com base em Odom (2000), considera que, embora a definição de inclusão seja controversa, há um consenso na inclusão de crianças com NEE, a participação destas crianças com necessidades educacionais especiais na mesma sala e turma onde estão as crianças com desenvolvimento típico. Neste caso, a inclusão não se limita apenas à participação em algumas das atividades ou por algum período, mas durante o tempo todo, e desfrutando da oportunidade de participar das mesmas atividades e rotinas proporcionadas às outras crianças. Entretanto, este autor pondera, conforme Mendes (2006) que a inclusão deve levar em conta as necessidades individuais da criança, as preocupações e prioridades dos pais e, ainda, que o melhor para esta criança pode não ser o atendimento em programas inclusivos.

Garcia (2004), ao discutir a respeito dos conceitos em relação ao debate político e à realidade social, sinaliza que:

O conceito **inclusão** tem servido a discursos progressistas e conservadores, a diferentes posicionamentos político-ideológicos, gerando dificuldades para identificar suas filiações. Ao mesmo tempo, tem sido tratado em oposição à exclusão. Dessa forma, ao buscar compreender as políticas de inclusão, percebe-se a necessidade de discutir o posicionamento de alguns autores sobre os significados e sentidos que atribuem aos dois conceitos.

[...] É interessante pensar porque, justamente num momento histórico em que o mundo produz tamanha desigualdade social, esse conceito ganha a cena no discurso de agências multilaterais e governos de diferentes países, com orientações político-partidárias diversas e antagônicas (GARCIA, 2004, p. 22-23 – grifos da autora).

A inclusão está sendo divulgada “como algo que pode superar a ordem social estabelecida” e “como solução a exclusão social” (GARCIA, 2004, p. 24), quando apropriado pelo discurso no campo das políticas. Esta autora toma como base para sua análise o conceito de inclusão como expressão de mecanismos de superação das condições sociais que levam à exclusão social.

Desse ponto de vista, cabe também discutir inclusão sob a ótica da exclusão de crianças com deficiência na educação infantil. Entretanto, é importante que façamos uma retomada ampliada do conceito antes de chegarmos ao nosso objeto.

Fontes (1996) e Leher (2009) propõem pensar a exclusão articulada aos desdobramentos do capitalismo para só, então, chegar à exclusão/inclusão na educação, mais especificamente na escola.

Esses dois autores entendem a exclusão/inclusão como uma antinomia, pois que, embora opostas, não podem ser apresentadas separadamente, necessárias ao modo capitalista de viver, por entenderem que a exclusão social leva a uma inclusão forçada, já que, na sociedade capitalista, se instaura a mercantilização dos produtos, das próprias relações, inclusive naquelas culturas, até então consideradas incompatíveis com o modelo capitalista de ser e de se viver. Neste processo de inclusão forçada, ocorre uma crescente deflagração generalizada da mercantilização das relações sociais, em que ninguém pode ser excluído do mercado ou porque está no centro desta relação capitalista ou porque está em suas margens, mas nunca fora do mercado (FONTES, 1996).

Nesse sentido, Leher (2009) afirma que:

[...] a exclusão está relacionada, historicamente, ao processo constitutivo do capitalismo que é a expropriação, termo muito mais preciso do que exclusão para designar o lugar do trabalhador no capitalismo. Como o capitalismo

mercantilizou todas as formas de trabalho e seus produtos, seria impróprio falar em inclusão social posto que nenhum trabalhador está fora da esfera do mercado. Em termos históricos o que aconteceu foi uma inclusão forçada do trabalhador por meio da expropriação. Esta segue acontecendo, mas atualmente todos os humanos estão inseridos na mercantilização da vida social, mesmo que fora do mercado formal (LEHER, 2009, p. 230).

Embora não haja consenso no meio acadêmico e político, consideramos importante demarcarmos a discussão com base nestes dois autores.

Esse “par antinômico” exclusão/inclusão passou a ser difundido nas escolas, no âmbito educacional, como uma problemática focalizada sem vínculo com “as formas hodiernas de organização da produção e de exploração do trabalho.” (LEHER, 2009, p. 234).

Na ótica dominante, a problemática da exclusão é considerada um novo capítulo da questão social desvinculada inteiramente da ‘velha’ polarização capital versus trabalho. É como se no lugar da dicotomia entre exploradores e explorados, burgueses e trabalhadores, tivesse surgido uma nova oposição fundamental: incluídos versus excluídos (LEHER, 2009, p. 235).

A alternativa para os excluídos seria “a adoção de políticas focalizadas que poderiam deslocá-los para o rol dos incluídos sociais” (LEHER, 2009, p. 235-236).

Conforme Leher (2009), o binômio exclusão/inclusão vem redefinindo a problemática da educação das classes populares, pois, mesmo que sejam feitas críticas aos efeitos das políticas atuais, estas categorias são reiteradas por dentro da própria política, numa “tonalidade aparentemente crítica” (LEHER, 2009, p. 240), livre das consequências do capitalismo.

Se por um lado a categoria de excluídos serve para indicar a escolarização “classista”, assim definida pelo autor, designada à população pobre do Brasil, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996* reafirma, de certa forma, este desígnio colocando a educação como prioridade da família e não mais do

Estado, como prevista no texto da *Constituição Federal/88*. Assim, a educação passa da esfera pública (Estado) para a privada (família). (LEHER, 2009).

Mas no que isso se relaciona à categoria exclusão/inclusão?

Leher (2009) afirma que o público está relacionado ao universalismo, ou seja, aqui, a educação de qualidade é direito de todos, mas, quando esse direito recai sobre a família, quem perde mais é a criança de família pobre, pois esta não pode sequer subsidiar a educação de seu filho(a), quanto mais garantir este direito como fazem as famílias das camadas médias e altas da sociedade brasileira, embora esta primeira sob condições diferenciadas da segunda. Desta forma, a criança pobre e deficiente é expressamente excluída do direito considerado universal no discurso neoliberal.

Outros estudos [...] apontaram que, na chamada transição democrática, a polarização dos embates nos pólos antinômicos estatal versus privado-mercantil foi fundamental para o ocultamento da polarização resultante da luta de classes entre público e privado-mercantil. Nesses termos, o público é retirado da agenda política dos movimentos dos trabalhadores debilitando a consigna histórica do universalismo (LEHER, 2009, p. 243-244).

A escola pública, perdendo a característica universalista real, deixa de fora, mesmo que por dentro da escola⁶⁷, muitas crianças da camada popular, acentuando a categoria exclusão/inclusão num verdadeiro “*apartheid* educacional” (LEHER, 2009, p. 245).

A complexidade da categoria Exclusão/Inclusão é aqui explicitada por Leher (2009), baseado nos estudos de Fontes (1997), para discutir o tema provocante desta antinomia e suas inúmeras ramificações, as quais intensificam o significado ambíguo e, porque não dizer, turvo do conceito de **Inclusão**⁶⁸, o qual obscurece o que deveria ser explicado.

⁶⁷ Ver Freitas (2002) sobre a internalização da *exclusão* e Ferraro (1999) sobre *exclusão da escola e exclusão na escola*.

⁶⁸ Entretanto, temos plena consciência de que essa temática não se esgota aqui, tornando-se importante a continuidade deste debate em pesquisas futuras, em especial no campo da EI, visto ser um campo desprovido de estudos nesta linha teórica.

Freitas (2002) nos contempla com uma análise que exemplifica o que afirmamos com base em Leher (2009) e Fontes (1997 *apud* LEHER, 2009):

Inclusão é um tema recorrente em tempos neoliberais, contrastando com a crescente ampliação da exclusão social decorrente dessas próprias políticas, observável a olho nu na sociedade contemporânea. Esta aparente contradição revela a intenção de não se discutir “em que” ou “para que” se inclui. Ou, como nos lembra Almeida (2002), ‘[...] a opção por construir a possibilidade de inclusão significa aceitar e manter a sociedade que produz a exclusão, ou seja, busca-se constituir mecanismos que possibilitem aos sujeitos integrarem o tipo de sociedade que está posto’ (p.63) acriticamente (FREITAS, 2002, p. 307).

E no que isso pode reverter quando se pensa na educação de crianças com deficiência na primeira infância?

Concordamos com Freitas (2002), quando assevera que a mesma sociedade que produz exclusão, cria mecanismos de inclusão dos sujeitos considerados vulneráveis, de forma a integrá-los e acomodá-los a este tipo de sociedade, sem que, para isso, se cogitem mudanças mais profundas, que possam extirpar, ainda que em longo prazo, as desigualdades sociais.

A educação de crianças deficientes na creche e pré-escola poderia estar servindo a esse propósito, ao de ser um mecanismo (falacioso) de inclusão, quando configurado em um sistema público de baixa qualidade a baixo custo.

O exame do *volume 1* permite divulgar alguns trechos que dizem respeito à compreensão de **Educação Inclusiva**, os quais serão destacados no Quadro 16. O termo aparece 17 vezes no volume e o classificamos como termo mediano.

Termo	Trechos do documento
Educação Inclusiva	<p>- a educação inclusiva deve ter como ponto de partida o cotidiano: o coletivo, a escola e a classe comum, onde todos os alunos com necessidades educativas, especiais ou não, precisam aprender, ter acesso ao conhecimento, à cultura e progredir no aspecto pessoal e social.</p> <p>- a educação inclusiva não se faz apenas por decreto ou diretrizes... é construída na escola por todos, na</p>

	<p>confluência de várias lógicas e interesses, sendo preciso saber articulá-los.</p> <ul style="list-style-type: none"> - construção coletiva, requer mobilização, discussão e ação organizacional de toda a comunidade escolar, e encaminhamentos necessários ao atendimento das necessidades específicas e educacionais de todas as crianças. - requer ainda uma ação complementar no contexto social por meio de trabalho conjunto com os serviços de apoio da educação especial, que também são responsáveis pela articulação e interface com os diferentes setores: saúde, ação social, justiça, transporte e outros. - um projeto políticopedagógico com ações integradas de atenção, cuidado e educação, cabendo à instituição educacional tomar iniciativa e reunir as ações intersetoriais de saúde e seguridade social que atendam às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância. - requer uma prática pedagógica que lide com níveis de desenvolvimento e processos de aprendizagem diferenciados, buscando, juntos, a solução dos conflitos e problemas que surjam neste processo. - para a construção da educação inclusiva, cabe ao gestor escolar estabelecer parcerias, visando ações conjuntas entre a saúde, assistência social, transporte, justiça e outras, garantindo a orientação, o atendimento integral e o encaminhamento adequado às necessidades educacionais especiais.
--	--

Quadro 16 – Significados atribuídos ao termo Educação Inclusiva no Volume 1

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em BRASIL (2006a)

Vale ressaltar aqui algumas ideias de Jannuzzi (2004) sobre a abordagem inclusiva na escola, que, em vez de focalizar a deficiência, dá ênfase à reestruturação do sistema de ensino.

A partir do início de 1990, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), endossada pelo Brasil, com grande repercussão no século que se inicia, inclusive no nível do discurso oficial [...], aponta-se a inclusão como um avanço em relação à integração, porquanto implica

uma reestruturação do sistema comum de ensino. Saliencia que ‘em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de ‘normalidade’ para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos’ (JANNUZZI, 2004, p. 20).

A **Educação Inclusiva** está relacionada, nas ideias expostas, à escola e à reestruturação do sistema de ensino, ao acesso de todas as crianças ao conhecimento e à cultura, portanto, associada à ideia de escola para todos, articulando-se ao conceito de NEE.

Bueno (2008) alerta para a distinção dos termos educação inclusiva e inclusão escolar, na medida em que a primeira está relacionada “a um objetivo político a ser alcançado”, já a segunda comporta “uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola.” (BUENO, 2008, p. 49).

Dessa forma, entendemos que a educação inclusiva depende de um projeto maior de política de Estado e a inclusão escolar relaciona-se diretamente a projetos de implantação e implementação de programas no interior da escola que favoreçam a inclusão de crianças com NEE.

Com base no que sublinha Bueno (2008), afirmamos que a coleção aqui analisada não contém a distinção entre os significados de educação inclusiva e inclusão escolar, visto que “os dois termos servem tanto para indicar políticas educacionais em ação quanto para perspectivas políticas futuras.” (BUENO, 2008, p. 49).

No entanto, parece-nos que a escola vem se destacando como o foco principal da inclusão escolar e, ambigualmente, da educação inclusiva, o que nos leva a considerar a escola como foco da proposição política de educação inclusiva.

Porém, a proposta de educação inclusiva se ajusta às novas tendências de gestão escolar, que vem se configurando nas últimas décadas, em decorrência da reforma do Estado.

Garcia (2004) acredita que:

A proposta de 'educação inclusiva' concebe as escolas como espaços comunitários de prestação de serviços sociais. Essa tarefa pode ser realizada pela via dos trabalhos voluntários, preenchendo o tempo de pessoal ocioso por conta do desemprego, enfatizando a participação da comunidade em atividades diversificadas, acomodando os 'riscos sociais' na sua tarefa de mecanismo de controle ou defesa, e deixando, com isso, de priorizar os processos de aprendizagem. Nesse caso, os sujeitos com 'necessidades especiais' contribuem para efetuar uma sensibilização comunitária, cumprem o papel de evidente estímulo à comunidade para que esta atue de forma coesiva, buscando consensos e fazendo parcerias (GARCIA, 2004, p. 122-123).

Os pais e a comunidade são chamados a participar da escola, cuja proposta é a educação inclusiva, em que o lema é a participação de todos, numa demonstração de “escola democrática.”

Na perspectiva em que estamos nos propondo a trabalhar, não poderíamos deixar de salientar, a exemplo de Bueno (2008) e Garcia (2004), sobre a compreensão, disseminada amplamente, “de que a educação inclusiva é uma meta a ser alcançada na construção de uma sociedade inclusiva.” (BUENO, 2008, p. 55).

Porém, como alcançar uma educação inclusiva se vivemos numa sociedade excludente? Como explicar o processo inclusivo numa escola e numa sociedade que dispõem de mecanismos de exclusão? Como construir uma educação inclusiva inserida num sistema econômico que sobrevive da exploração do trabalho dos “excluídos” por outros considerados amplamente “incluídos”?

A educação inclusiva é uma expressão que vem ganhando importância nos discursos políticos, traduzidos em políticas públicas para a educação brasileira, no sentido de alcançar grupos

considerados vulneráveis, portanto, considerados excluídos da sociedade.

Esses grupos, na condição de excluídos, precisam ser incorporados, absorvidos em um modelo de sociedade excludente. Projeta-se que a sociedade assim sempre o será, já que as perspectivas políticas de educação inclusiva, para a construção de uma sociedade inclusiva, são metas futuras, portanto, nunca alcançadas. Sob este ponto de vista, haverá sempre aqueles a serem incluídos, por conta da permanente exclusão social de alguns grupos.

A bandeira da educação inclusiva vem repor o discurso da educação democrática, outrora perseguida por educadores, como Anísio Teixeira e Paulo Freire (BUENO, 2008). Agora, ela é rerepresentada com uma nova versão, para um discurso já visto anteriormente: a escola como resposta às mazelas sociais e como espaço político e social, para a conformação dos sujeitos a uma sociedade de classes, vivendo sob os princípios do sistema econômico de produção capitalista.

Em se tratando do objeto dessa pesquisa – a EII e os seus desdobramentos por meio dos conceitos divulgados na coleção – acreditamos que a materialização deste “terreno mais abstrato” (FREITAS, 2002, p. 307) tem se constituído na instituição de educação infantil inclusiva⁶⁹, mediante algumas práticas observadas no interior da escola comum e mesmo fora dela – nas escolas especializadas, centros de educação especial, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e outras instituições correlatas.

Com vistas a apreender a ideia de espaço inclusivo – social e físico – na educação infantil, abordaremos, na seção seguinte, a estrutura de atendimento em relação à estrutura física e curricular da escola de educação infantil articulada à perspectiva inclusiva.

Nesse sentido, nosso objetivo no próximo item, é perceber os encaminhamentos do trabalho com as crianças na educação infantil inclusiva, vislumbrando a análise do currículo e dos serviços propostos na coleção.

⁶⁹ Entendendo-se aqui como sinônimo de escola de educação infantil inclusiva.

3.4 Os Encaminhamentos de uma Proposta de EI na Perspectiva Inclusiva: o currículo divulgado e os serviços propostos

No tocante ao currículo, como possibilidade de análise, centralizamos o foco da discussão nas definições, princípios e concepções, disseminados na coleção, não com a intenção de discutir o conceito de currículo, como o fizemos no item anterior, em relação a alguns conceitos elegidos por nós. O que nos instiga aqui é inquirir como estão sendo propostos, para a educação infantil, o currículo e o atendimento na perspectiva inclusiva. No que se refere ao atendimento educacional, delimitamos a análise na estrutura e nos recursos destinados às crianças com deficiência na faixa de 0 a 6 anos.

Para iniciarmos o diálogo, apresentaremos algumas concepções de currículo, com base nos autores abaixo citados e em documentos diretivos da área da EI, para indicar o que estamos considerando como currículo nos documentos, ou seja, de qual ponto partimos para discutir o currículo e o atendimento, contidos no discurso do documento em análise.

Segundo Wiggers (2007), o significado do termo currículo é de uso recente, o qual vem sofrendo modificações nos distintos contextos históricos e culturais, atribuindo-lhe, conforme esta autora, caráter polissêmico. Currículo “[...] seria a busca de um caminho, uma direção que orientaria o processo para atingir certa finalidade.” (WIGGERS, 2007, p. 38).

Ainda que a idéia de um plano organizador das atividades de estudo tenha historicamente marcado os processos educativos em diferentes civilizações, o uso do termo currículo, no contexto escolar, e sua vinculação com o delineamento das atividades educativas é recente (WIGGERS, 2007, p. 38).

Ainda conforme Wiggers (2007), o currículo pode ser compreendido como eixo vertebral do trabalho, praticado pelas entidades de educação coletiva, tais como creches e pré-escolas, tendo a função de balizar as ações do conjunto de elementos travados no cotidiano destas instituições.

Kramer (1993), ao debater sobre uma alternativa curricular para a educação infantil, aponta o currículo como:

[...] uma obra que está a meio caminho entre o texto puramente teórico e o manual de atividades, configurando-se como um instrumento de apoio à organização da ação escolar e, sobretudo, à atuação dos professores. [...] se caracteriza especificamente como um orientador para a atuação pedagógica com crianças [...], portanto como proposta pedagógica (KRAMER, 1993, p. 14).

Essa autora faz questão de frisar que o currículo é um guia de apoio, que estabelece pontos de chegada e caminhos a percorrer, mas é concebido de forma dinâmica, assim sofre ação daqueles envolvidos com a educação na escola.

A *Resolução N. 5/2009*, que fixa as diretrizes curriculares nacionais para a EI, concebe, em seu Art. 3º, o currículo da educação infantil como:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009d, p. 1).

Mas, é em Machado ([199-?]) que encontramos o que acreditamos estar mais próximo de nosso entendimento de currículo para a educação infantil. Como define a autora, o currículo está relacionado a o que ensinar-aprender, com o porquê, por quem, para quem e para que ensinar-aprender, além do quando, do como e do onde este processo deveria ocorrer. “O currículo se constituiria, portanto, a partir de **um conjunto de princípios e ações**” (MACHADO, [199-?], p. 6 - grifo da autora).

Acreditamos que o currículo, além de conter questões da prática escolar, também contém as concepções teóricas que fundamentam a prática pedagógica.

Esboçaremos a seguir qual o entendimento de currículo, transmitido no discurso adotado em alguns cadernos da coleção.

Não encontramos no *volume 1* o conceito de currículo, mas o entendimento abrangente no que diz respeito ao tema, que será tratado ao longo deste item. Nos demais volumes, encontramos alguns conceitos de currículo.

O currículo é assinalado no volume 4 – *Dificuldades de comunicação e sinalização/ deficiência física* - da seguinte forma:

Entendemos por currículo um projeto global e integral de cultura e educação, no qual elementos como matérias e conteúdos escolares constituem parte integrante e não totalitária do mesmo. Cada vez mais se desvela a necessidade de repensar as propostas curriculares e os projetos educativos para mudar as práticas existentes, implicando em um envolvimento de professores nas questões de um aprendizado significativo e interessante, que atenda a grande diversidade que há nas escolas (BRASIL, 2006d, p. 24).

Conforme o volume 4, o currículo é um projeto abrangente constituído, em parte, pelas matérias e conteúdos escolares, com a função de mudar as práticas para atender à diversidade que existe nas escolas.

Já no volume 2 – *Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento* – o currículo é tratado como as experiências de vida da criança e as experiências planejadas, atribuindo-lhe sentido formal e informal.

O currículo é a soma de todas as experiências diretas e indiretas de uma criança em um contexto ambiental. Um serviço de educação deve ter um currículo planejado, porque tudo o que acontecer com uma criança será sempre uma experiência de aprendizado. É importante que seja desenvolvido um currículo dentro de uma estrutura de valores, crenças e princípios básicos para garantir que as experiências de aprendizagem sejam positivas para as crianças em idades muito precoces (BRASIL, 2006b, p. 15).

O currículo é divulgado como a soma de todas as experiências da criança em um determinado contexto. Na forma como o texto está organizado, este contexto nos parece ser o contexto institucionalizado – a escola – e os demais contextos de vida da criança - a família, o bairro, a comunidade, a região.

Ainda no mesmo volume, percebe-se a centralidade do currículo, para a faixa etária entre 0 a 3 anos, nas áreas do desenvolvimento infantil.

Na educação infantil do nascimento aos três anos de idade, o currículo deve abranger igualmente todas as áreas de desenvolvimento de uma criança:

- Cognitiva
- Sensório-perceptiva
- Lingüística
- Emotiva
- Motora ampla e refinada
- De auto-ajuda
- Social (BRASIL, 2006b, p.21).

A preocupação com um currículo organizado por áreas pode dar uma conotação de fragmentação do sujeito e de concepção de desenvolvimento infantil linear. O indivíduo passaria por todas as etapas do desenvolvimento, sem que houvesse rupturas ou retrocessos neste percurso.

Apresentados os conceitos mais pontuais acerca de currículo contidos na coleção, retomamos o *volume 1* que especifica princípios e fundamentos para construção de uma escola inclusiva e que são compreendidos, no âmbito deste trabalho, como intimamente relacionados ao currículo e à estrutura de atendimento da escola inclusiva. Tais princípios também estão presentes de forma diluída nos demais volumes da coleção.

Nesse momento, apresentamos o que o documento nomeia como princípios e fundamentos, apontados por estudos e experiências realizados em escolas “que estão obtendo êxito no projeto de inclusão.” (BRASIL, 2006a, p. 15).

- o princípio da identidade: a construção da pessoa humana em todos seus aspectos: afetivo, intelectual, moral e ético;
- valorização da diversidade para conviver com as diferenças, com o imprevisível, com os conflitos pessoais e sociais, estimulando a criatividade para a resolução dos problemas e a pluralidade cultural;
- toda criança pode aprender e tornar-se membro efetivo e ativo da classe regular;
- construção de laços de solidariedade, atitudes cooperativas e trabalho coletivo;
- transformação da prática pedagógica: interação e sintonia professor-aluno, família-professor, professor comunidade escolar e compromisso com o desempenho acadêmico;

- criação de rede de apoio entre escolas, pais e serviços especializados da comunidade para elaboração do projeto pedagógico;
- projeto pedagógico: adaptações no currículo, apoio didático especializado e planejamento, considerando as necessidades educacionais de todos os alunos, e oferecendo equipamentos e recursos adaptados quando necessários;
- professor da classe regular assume a responsabilidade pelo trabalho pedagógico e recebe apoio do professor especializado, dos pais e demais profissionais envolvidos;
- trabalho cooperativo entre o professor regular e o professor especializado na busca de estratégias de ensino, alternativas metodológicas, modificações, ajustes e adaptações na programação e atividades;
- modificação do processo de avaliação e do ensino;
- valorização das possibilidades, das aptidões, dos interesses e do empenho do aluno;
- priorização, além do acesso à cultura e ao conhecimento, do desenvolvimento da autonomia e independência e auto-conceito positivo pela participação social;
- escola e sala de aula devem ser espaços inclusivos, acolhedores, ambientes estimulantes que reforçam os pontos fortes, reconhecem as dificuldades e se adaptam às peculiaridades de cada aluno;
- gestão democrática e descentralização com repasse de recursos financeiros diretamente à escola;
- êxito do processo de aprendizagem e da inclusão depende da formação continuada do professor, de grupo de estudos com os profissionais envolvidos, possibilitando ação, reflexão e redimensionamento da prática pedagógica.

Quadro 17 – Princípios e fundamentos de uma escola inclusiva – Volume 1

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em BRASIL (2006a).

Conforme as ideias explicitadas no Quadro 17, a escola inclusiva enfatiza a diversidade para a aprendizagem do convívio com as diferenças e com os conflitos pessoais e sociais, como estímulos à resolução de problemas e a pluralidade cultural.

A escola inclusiva deve valorizar as possibilidades e aptidões dos alunos e o trabalho coletivo no sentido de desenvolver a solidariedade e a cooperação, sob o pressuposto de que haverá maior aprendizagem para todos.

Uma escola inclusiva, de acordo com os princípios acima expostos, tem o compromisso com o desempenho acadêmico e

com a transformação da prática pedagógica por meio da sintonia entre professor – aluno – família – comunidade escolar.

Os estudos e experiências, em escolas com proposta inclusiva, ressaltam a criação de redes de apoio e ajuda mútua entre escolas, pais e serviços especializados da comunidade, para a elaboração do projeto pedagógico; o mesmo deve garantir adaptações necessárias ao currículo, apoio didático especializado e planejamento, considerando as NEE de todos os alunos – oferta de recursos e equipamentos adaptados.

O professor da classe regular é visto como o responsável pelo trabalho pedagógico e aquele que recebe apoio do professor especializado, dos pais e demais profissionais.

Cabe, ainda, à escola inclusiva, a modificação do processo de avaliação, a gestão democrática e a descentralização dos recursos para a reestruturação e organização do ambiente e adaptações necessárias.

Valendo-se dos princípios apontados por experiências e estudos, o documento divulga a ênfase no professor, responsabilizando-o pelo “êxito do processo de aprendizagem e da inclusão” e para o saber fazer⁷⁰, por meio de formação continuada. Esses são pontos centrais para a discussão acerca do currículo e do atendimento às crianças com deficiência na educação infantil. São as ideias que fundamentam o currículo e as práticas pedagógicas na Educação Infantil, com perspectiva inclusiva.

O trabalho defendido por Andrade (2007) nos auxiliará a compreender os meandros da escola inclusiva de forma crítica.

Essa autora procura entender a constituição da escola inclusiva em suas relações com as forças sociais, políticas e econômicas que a atravessam e a compõem. A autora considera as:

[...] armadilhas que operam na constituição da escola inclusiva no sentido de manter as formas discriminadoras e classificatórias presentes na educação e na sociedade, bem como as possibilidades de resistência às formas excludentes e segregadoras trazidas por essa proposta (ANDRADE, 2007).

Essa ideia conflui com as ideias de Freitas (2002) e Góes (2007), ao se referirem à escola como instituição que não

⁷⁰ A respeito do recuo da teoria ver Moraes (2003) e Hostins (2007).

compreende todas as demandas sociais e que mantém as formas eletivas e discriminadoras contidas na sociedade da qual esta instituição faz parte.

Em se tratando da inclusão na EI, poderíamos nos questionar, ainda que corramos o risco de sermos interpretados como politicamente incorretos, se ela é mais favorável ou não nesta fase da vida humana, considerando, sobretudo, as implicações que acompanham uma proposta inclusiva em instituições de EI.

Nesse sentido, Silva (2008) pondera que ocorrem mediações, a todo o momento, no cotidiano das escolas que proporcionam ao aluno com NEE a apropriação do outro. “Neste contexto, a escola possui um papel fundamental na formação do indivíduo, proporcionando apropriações de elementos da cultura que o insere no curso do desenvolvimento social e histórico.” (SILVA, 2008).

Mas, se a escola inclusiva exerce importante função na inclusão de crianças com deficiência no contexto social e na sua capacidade de humanização, o que é proposto em termos pedagógicos para que esta dimensão da função escolar ocorra? Como se revela no interior da EI com perspectiva inclusiva os encaminhamentos que proporcionarão à criança esta apropriação? Enfim, como a escola ou a instituição de Educação Infantil deve se colocar neste sentido?

O que revela (ou não revela) a coleção aqui analisada *Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão* neste sentido?

Acreditamos que o *volume 1*, quando veicula o que deve integrar o projeto político-pedagógico das escolas está fazendo referência ao currículo para a EI na perspectiva inclusiva.

O *volume 1* divulga que o projeto político-pedagógico deve integrar ações de “[...] atenção, cuidado e educação, cabendo à instituição educacional tomar iniciativa e reunir as ações inter-setoriais de saúde e seguridade social que atendam às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância” (BRASIL, 2006a, p.16). Aqui parece emergir o caráter multifacetado da EE, assemelhando-se à EI em sua caracterização multifacetada.

Assim sendo, as creches e pré-escolas devem integrar o cuidado e valorizar:

[...] a educação como forma de socialização, autonomia moral,

desenvolvimento de competências e participação na vida cultural da comunidade. A transformação desses conceitos é que se constituem, [...], o grande desafio para elaboração do projeto político pedagógico na educação infantil (BRASIL, 2006a, p. 16).

Desse ponto de vista, o documento trata que “[...] é necessário que os Municípios se organizem para formular uma política educacional inclusiva e a escola elabore um projeto pedagógico que ultrapasse a visão assistencialista de educação compensatória.” (BRASIL, 2006a, p.16).

Carvalho (1999) discute a reforma do Estado destacando a gestão do social e as demandas e necessidades dos cidadãos. Na nova gestão social emergente, segundo sua análise, novas tendências se apresentam, entre elas a ênfase na ação local. Os processos de globalização, contraditoriamente, acirraram os processos de localização, de forma mais acentuada na década de 1990.

A autora afirma que há uma crença de que é na esfera municipal que se alcançará a plena democracia, a justiça e equidade social, o restabelecimento da ética na política, a transparência e a participação cidadã. O local é compreendido como mais representativo e legítimo para implementar políticas públicas assertivas. De acordo com Franco (apud CARVALHO, 1999, p. 26), a política tende a assumir uma perspectiva mais global, exercendo-se num espaço cada vez mais local.

Vemos, então, as políticas sociais sendo direcionadas aos municípios, às comunidades, a projetos específicos, à escola e ao professor, concentrando o êxito destas políticas na esfera local.

O documento introdutório da coleção, ao referir-se aos objetivos da educação infantil, cita o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* – RCNEI- (BRASIL, 1998a)⁷¹ como “[...] um conjunto de referências e orientações didáticas”, destacando o brincar como eixo do trabalho pedagógico e como forma de interação, comunicação, expressão e pensamento,

⁷¹ O Referencial possui caráter instrumental e didático, sendo “[...] um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos.” (BRASIL, 1998a, p. 7).

próprios da infância e a socialização das crianças por meio da inserção nas práticas sociais. (BRASIL, 2006a, p.17).

A brincadeira é mencionada como eixo do trabalho pedagógico em alguns volumes da coleção. É compreendida como forma de interação prazerosa e própria da infância.

No volume 2 – *Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento* – encontramos a brincadeira como recurso integrante do currículo, veiculando que é por meio dela que se estabelecem condições básicas para a aprendizagem.

Para implementação do currículo dois importantes recursos devem ser considerados: o brincar e o brinquedo. O brincar deve ser sempre o modo preferencial de interação com a criança garantindo um ambiente prazeroso. Ao brincar, por meio de jogos ou atividades de natureza estruturada, as condições básicas para aprendizagem se estabelecem: rotina, disciplina, atendimento a regras, ritmo de atividade, interação social, motivação para conclusão das tarefas e prazer em concluir uma atividade e verificar seu produto (BRASIL, 2006b, p. 22).

Pautada na revisão histórica do processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência e no processo que envolve o brincar da criança, em especial, a com síndrome de Down, Almeida (2004) investiga e analisa como se dá a interação de crianças com síndrome de Down em contexto inclusivo da Educação Infantil. Este trabalho indica que a interação, por meio do brincar, pode criar o contexto inclusivo para crianças com síndrome de Down.

A coleção também parece referendar essa concepção, em que a brincadeira é um caminho para a inclusão de crianças entre 0 a 6 anos e, como tal, deve fazer parte do currículo.

Essa forma de organização curricular baseia-se em eixos do trabalho pedagógico, integrando entre eles a linguagem, as interações e o jogo/brincadeira (WIGGERS, 2007).

Nesse sentido, o trabalho pedagógico organizado por eixos se estruturaria em torno de atividades consideradas significativas ao grupo de crianças que estivessem de acordo com sua faixa etária.

Com base nesses eixos de trabalho, articuladas à leitura do grupo, organizar-se-iam situações ‘significativas’ e/ou projetos de trabalho, que, em geral, seguem um certo modo de organização e de procedimento, na tentativa de incluir todos os integrantes do grupo nas mesmas atividades (WIGGERS, 2007, p. 54).

Os eixos, como organizadores do trabalho pedagógico, segundo Wiggers (2007), seria um recurso que propiciaria a organização do grupo de crianças em torno das mesmas atividades.

No entanto, nos parece que, ao conceito de brincadeira, são atribuídos sentidos diferentes, explicitando o ecletismo em que se apóia a coleção.

A brincadeira é concepção do campo da EI, que vemos aqui importada para a EE, em sua perspectiva inclusiva, com o intuito de caracterizar um dos eixos organizadores do currículo recomendado na coleção.

Interessa-nos essa expressão não como conceito, mas como parte integrante do currículo que sustenta a prática pedagógica, na perspectiva inclusiva, no campo da EI. A brincadeira, como um eixo organizador do trabalho pedagógico, nos parece ter o sentido de alicerçar a materialidade da inclusão de crianças com NEE na EI. Assim, é mister que manifestemos nossa preocupação na forma aligeirada e eclética de sua base teórica, difundida nos volumes da coleção.

Para compreensão do que afirmamos, apresentamos algumas citações contidas no texto da coleção.

A brincadeira, apresentada como um dos recursos centrais do currículo:

A brincadeira é a melhor forma de aprendizado que a humanidade inventou. É brincando que as crianças aprendem mais (BRASIL, 2006d, p. 57).

Nessa fase, os jogos e brincadeiras são a tônica, pois vão ao encontro do universo lúdico da criança, aliviando tensões e promovendo a integração do grupo, dando ênfase à educação psicomotora por meio de atividades que proporcionem a descoberta

do próprio corpo, de sua capacidade na execução do movimento, dos outros parceiros do grupo, do meio (BRASIL, 2006d, p. 60).

Proporcionar atividades variadas, como fazer e construir coisas, brincadeiras com o corpo, objetos, jogos, histórias, teatro, música, modelagem, desenhos que permitam adquirir as noções de tempo, espaço e causalidade é fundamental para as crianças com múltipla deficiência (BRASIL, 2006c, p. 35).

Assim, ‘educar’ significa propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito, confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 2006a, p.29).

Organização de agrupamentos, de didática, do tempo e do espaço: visam facilitar o processo de aprendizagem de todas as crianças na educação infantil mediante a organização de conteúdos e objetivos diversificados que atendam ao interesse de todos e às necessidades especiais. Essa organização diz respeito à introdução de recursos e materiais didáticos específicos, modificação de agrupamentos, do espaço, do tempo, a organização da rotina, às brincadeiras e às situações de aprendizagem (BRASIL, 2006a, p. 23).

A seguir, são apresentados alguns exemplos de estratégias metodológicas e pedagógicas. Elas se aplicam tanto à educação infantil quanto ao ensino fundamental. [...]

- Use várias estratégias de ensino (atividades em grupo, dramatização, brincadeiras etc.) de forma a assegurar o envolvimento do aluno em sala de aula (BRASIL, 2006h, p. 20).

A brincadeira, numa visão espontaneísta e naturalizante do desenvolvimento infantil:

[...] sabemos que alguns fatores isolados ou somados interferem na aquisição de habilidades que são pilares básicos para o intercâmbio cultural, para a interação educativa, para as práticas instrucionais como o manejo de instrumentos nas atividades de vida diária: na higiene pessoal, na alimentação, na troca com os elementos do meio, nas brincadeiras próprias de cada fase de desenvolvimento, no desenhar e no escrever (BRASIL, 2006d, p. 34).

A osteogênese *imperfecta* também é chamada popularmente de *ossos de vidro* devido à fragilidade óssea que a criança apresenta. Por esse motivo, podem ocorrer fraturas com muita facilidade. Essa criança necessita de gestos delicados e cuidadosos para manipulação, higienização, alimentação, para ser colocada no colo, enfim, no trato diário, em todas as situações. Nos momentos de interação social e das brincadeiras naturais de toda criança, sua participação deve ser supervisionada e preservada de todos os riscos, ressaltando que é importante que as demais crianças tenham conhecimento da fragilidade apresentada por esta colega (BRASIL, 2006d, p. 88 - grifo do autor).

A brincadeira como atividade:

Um projeto pedagógico inclusivo para alunos de altas habilidades na pré-escola não pode deixar de considerar as atividades que favoreçam o saber-aprender, o saber-fazer e o saber ser, favorecendo aprendizagens para toda a vida. Seeley

(1998) sugere o desenvolvimento de atividades que envolvam o uso da linguagem, a representação de experiências e idéias, o raciocínio lógico e criativo, a compreensão de tempo e espaço e uma aprendizagem ativa por parte do aluno com altas habilidades/superdotado. Exemplos de atividades são: Atividades que levem o aluno a brincar com idéias, situações e objetos (ex.: brincadeiras de faz-de-conta: casinha, supermercado, etc.) (BRASIL, 2006h, p. 23).

Segundo o discurso contido na coleção em análise, a brincadeira é definida como um componente importante do currículo para as crianças com deficiência que frequentam a EI. É um recurso, um meio, uma atividade, uma forma natural de manifestação infantil, cujo papel vem ampliar o processo de inclusão na EI destas crianças.

Ressaltamos, no Quadro 18, os objetivos gerais da educação infantil, divulgados no primeiro volume da coleção em análise, os quais compõem o volume 1 do *RCNEI/1998*. Destacamos estes objetivos aqui, na tentativa de uma maior compreensão a respeito do que o *volume 1*, da coleção *Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão*, dissemina como currículo comum e currículo focado na diversidade.

Objetivos Gerais da Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> • desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações; • descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar; • estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social; • estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração; • observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação; • brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades; • utilizar diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva; • conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitude de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.
--	--

Quadro 18 – Objetivos gerais da educação infantil conforme o RCNEI/1998

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em BRASIL (2006a).

O *volume 1* da coleção expressa a ideia de que o currículo e os objetivos gerais são os mesmos para as crianças com NEE, divulgando um currículo comum, com algumas modificações e ajustes.

O documento, após nomear os objetivos da educação infantil, com base no *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998a), divulga que:

[...], numa proposta inclusiva de educação infantil, o currículo e os objetivos gerais

são os mesmos para alunos com necessidades educacionais especiais, não requerendo um currículo especial, mas sim ajustes e modificações, envolvendo alguns objetivos específicos, conteúdos, procedimentos didáticos e metodológicos que propiciem o avanço no processo de aprendizagem desses alunos (BRASIL, 2006a, p. 17).

No adiantamento do trabalho, verificamos que essa citação não é esclarecedora em relação ao que é divulgado como currículo especial. Nem tampouco aqui, delimitando-se a não identificá-lo como aquele que promove ajustes e modificações. O currículo especial não é aquele que apresenta objetivos específicos, conteúdos, procedimentos didáticos e metodológicos diferenciados.

Em vista disso, o que diferencia um currículo especial de um currículo que requeira somente alguns ajustes e modificações? O que definiria um currículo voltado para a diversidade e também para a diferença? Nota-se que, nesta situação, a expressão diversidade é colocada diferentemente de deficiência.

Cumpra sublinhar que, ao difundir a creche e pré-escola como espaço inclusivo, o mesmo volume veicula a ideia dos currículos não se centrarem especificamente na diversidade, mas também na diferença.

A discussão pedagógica acerca da inclusão tem pontuado a importância dos currículos não estarem apenas centrados na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, com uma pedagogia e currículo que não se limitam apenas a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscam problematizá-las (BRASIL, 2006a, p. 18).

O *volume 1* dissemina que essa é a função social da escola - o encontro com o diferente - como um problema pedagógico e curricular, do qual a escola não pode se omitir. São desafios à escola que, conforme o documento, trazem benefícios a todos e não somente aos alunos com deficiência, já que estes desafios geram transformações na escola.

Dessa função social a escola não pode se furtar porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho,

com o diferente é inevitável. É um problema pedagógico e curricular, não apenas porque as crianças em uma sociedade atravessada pela diferença forçosamente interagem com o outro no espaço escolar, mas porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. A escola como espaço inclusivo enfrenta inúmeros desafios, conflitos e problemas que devem ser discutidos e resolvidos por toda comunidade escolar. Essas situações desafiadoras geram novos conhecimentos, novas formas de interação, de relacionamentos, modificação nos agrupamentos, na organização e adequação do espaço físico e no tempo didático, o que beneficia a todas as crianças (BRASIL, 2006a, p. 18).

A transformação proposta para a escola inclusiva é demarcada de forma acentuada no âmbito das relações, no convívio desafiador e conflituoso, apresentados como geradores de novos conhecimentos, de novas formas de interação e organização dos grupos, dos espaços e do tempo.

Notamos o delineamento de um currículo voltado para a convivência e para as relações com o diferente na EI. A escola é definida como um espaço de convívio das diferenças, naturalizadas como peculiaridades intrínsecas ao gênero humano, a escola como lugar do exercício da tolerância e da diversidade.

Notadamente, na EI, o discurso que aceita e define a instituição de educação infantil como escola, ou seja, como lugar do conhecimento transmitido pelo professor por meio de estratégias de ensino, em que circulam métodos de ensino associados à educação formal, não nos parece se apropriar desta premissa – a da escola como lugar da tolerância⁷² e do convívio da diversidade.

⁷² “A revitalização da idéia de tolerância – elaborada pelo importante ideólogo do pensamento liberal inglês, John Locke, no final do século XVII – afirma o respeito à diferença entre os povos, ao mesmo tempo em que oculta as desigualdades sociais promovidas pela exploração e acumulação de riquezas que colocou e mantém em estado de miséria, milhares de pessoas em todos os continentes, mas que são constantemente convidados a se resignarem diante da situação em que vivem, sendo

A exemplo do volume 6, outros volumes da coleção centralizam o currículo nas necessidades específicas de crianças com surdez, os quais deverão prever, em suas estratégias de encaminhamentos práticos, recursos e apoios de caráter mais especializado, para que a criança tenha acesso ao currículo.

Entendemos que o volume 6 – *Dificuldades de comunicação e sinalização/surdez* - ao mencionar o ensino da língua de sinais na Educação infantil, anuncia o currículo voltado para a diferença.

Como parte integrante da primeira etapa da educação básica, o aprendizado de línguas configura-se como componente curricular a ser desenvolvido com crianças surdas. Assim, a língua portuguesa (oral e escrita) e a língua brasileira de sinais – LIBRAS devem ser ofertadas pelo sistema educacional (BRASIL, 2006f, p. 18).

De acordo com esse trecho, o currículo específico às crianças surdas no Brasil deve adotar duas línguas: a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Este componente denota um currículo diferenciado em seus objetivos, definindo “duas línguas maternas” aos alunos com surdez, quando não acentuada importância à segunda, ao ponto de estas crianças chegarem à juventude e à idade adulta dominando a Língua Brasileira de Sinais.

Essa forma de diferenciação acentuada poderia abrir lacunas para a formação de grupos e culturas muito específicas, que não se integram diretamente às leis universais que consolidam as relações humanas e os direitos, independentemente das características físicas, das condições sociais, da cultura, das peculiaridades do humano. São as leis universais, que estabelecem os parâmetros de igualdade entre os seres humanos.

A garantia de tais particularidades pode afastar, sorrateiramente, o homem de sua universalidade, aproximando-o de direitos focalizados, para algumas parcelas da população. Em tais circunstâncias, os direitos deixam de ser tratados como universais, passando a ser compreendidos e defendidos de forma fragmentada, particularizada.

Todas essas situações apresentadas até o momento, geradas nas escolas inclusivas, são mencionadas no *documento* de modo positivo, porque, segundo ele, provocam mudanças no ambiente escolar: em toda sua estrutura física, social, organizacional e estrutural.

Segundo o *volume 1*, “[...] o sistema inclusivo de educação, [...] é tido como o mais benéfico e eficiente dentro da educação especial.” (BRASIL, 2006a, p.21). Porém, o *volume 3* expressa que o sistema inclusivo de educação requer mudanças estruturais, que vão desde a adequação do mobiliário àquelas mais complexas, que visam modificações na postura dos profissionais das escolas de educação infantil.

Além disso tudo, a inclusão requer modificações atitudinais e estruturais dos centros de educação infantil: flexibilidade, tolerância, compreensão do comportamento e das necessidades emocionais, provisão de currículo adaptado às necessidades específicas; mobiliário adaptado para execução de atividades, adaptação de jogos pedagógicos, materiais específicos e recursos tecnológicos que favoreçam a interação, a comunicação e aprendizagem. Esses procedimentos e instrumentos são essenciais, pois determinam a qualidade da oferta educativa para o sucesso na aprendizagem e a inclusão desses alunos no sistema regular de ensino (BRASIL, 2006c, p. 21).

Na qualidade da oferta educativa a essas crianças, intensificam-se os procedimentos e instrumentos para a aprendizagem e a inclusão no sistema regular de ensino.

O que constatamos objetivamente é que essa transformação estrutural não está ocorrendo no interior das instituições, mas uma situação caótica vem tomando corpo no cotidiano escolar de muitas instituições, sob a responsabilização, sobretudo, dos professores e da família.

A inclusão, na esfera da educação infantil, impõe mudanças significativas, desde o espaço físico até as mudanças no currículo, proposto, até aqui, de forma bastante ambígua ao ponto de permitir inúmeras interpretações.

Destacamos que o documento dissemina a ideia de escola inclusiva como aquela que contém uma nova estruturação em seu espaço físico e curricular.

A sala de aula inclusiva propõe um novo arranjo pedagógico: diferentes dinâmicas e estratégias de ensino para todos, e complementação, adaptação e suplementação curricular quando necessários. A escola, a sala de aula e as estratégias de ensino é que devem ser modificadas para que o aluno possa se desenvolver e aprender (BRASIL, 2006a, p. 18).

Cabe questionar se o material investigado veicula a flexibilização do currículo como adaptação curricular, e se flexibilização e adaptação são conceitos diferentes ou complementares. A flexibilização do currículo pode-se entender como adequação da escola devido à diversidade e à diferença? Se há previsão de diferentes dinâmicas e estratégias de ensino para todas as crianças, complementação, adaptação e suplementação curricular, quando necessário, como o professor de EI dará conta de todas estas atribuições?

Ao que nos parece, esse profissional tem procurado corresponder ao que propõe a política, mas temos que considerar a situação das instituições de EI, em regiões mais distantes e carentes do Brasil, ou seja, é relevante destacar a diversificação de instituições que atendem à primeira infância, entre elas, àquelas que vivem a realidade de espaços físicos precários e inadequados para a faixa etária, a alimentação oferecida de baixo valor nutricional, os recursos pedagógicos de pouca qualidade, quando inexistentes às necessidades educacionais especiais, o número elevado de crianças sob a responsabilidade de um único professor ou de um profissional leigo, que não dispõe de um segundo profissional para dividir as inúmeras funções adicionadas por conta da perspectiva inclusiva da EI.

Parece-nos que a “praticidade” de uma educação infantil inclusiva acentuadamente divulgada nesta coleção, não corresponde à realidade que se descortina diariamente em muitas instituições.

Nesses meandros entre o proposto e o vivido, adiciona-se o debate acerca do currículo aberto, aquele com a função de atender

à demanda diversificada que chega às creches e pré-escolas da rede regular.

Segundo as informações disponíveis no *volume 1*, os *Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs* (BRASIL, 1999b) recomendam currículos abertos, portanto, a diversificação e a flexibilização na organização e funcionamento da escola para “atender à demanda diversificada dos alunos.” (BRASIL, 2006a, p. 22).

Eles propõem o mesmo currículo para todos os alunos. Porém, esse currículo deve ser adequado às necessidades, capacidades e diferenças individuais. A adequação curricular é concebida com um elemento dinâmico da educação para todos e tem por objetivo flexibilizar a prática educacional para proporcionar o progresso dos educandos em função de suas necessidades educacionais especiais. [...] Dessa forma, o conceito de adaptação curricular tem origem no pensamento de MANJÓN (1995), que a define como uma ‘sequência de ações sobre o currículo comum que conduzem à modificação de um ou mais elementos’. Essas adaptações envolvem plano e ações pedagógicas como o quê, como, quando ensinar e avaliar, cuja finalidade é a de possibilitar o máximo de individualização didática, no contexto mais comum possível, para aqueles alunos que apresentam qualquer tipo de necessidade educacional especial (BRASIL, 2006a, p. 22 - grifos no original).

Cabe questionar se o material investigado veicula a flexibilização do currículo como adaptação curricular, e se flexibilização e adaptação são conceitos diferentes ou complementares. A flexibilização do currículo pode-se entender como adequação da escola devido à diversidade e à diferença? Se há previsão de diferentes dinâmicas e estratégias de ensino para todas as crianças, complementação, adaptação e suplementação curricular, quando necessário, como o professor de EI dará conta de todas estas atribuições?

Ao que nos parece, esse profissional tem procurado corresponder ao que propõe a política, mas temos que considerar a

situação das instituições de EI, em regiões mais distantes e carentes do Brasil, ou seja, é relevante destacar a diversificação de instituições que atendem à primeira infância, entre elas, àquelas que vivem a realidade de espaços físicos precários e inadequados para a faixa etária, a alimentação oferecida de baixo valor nutricional, os recursos pedagógicos de pouca qualidade, quando inexistentes às necessidades educacionais especiais, o número elevado de crianças sob a responsabilidade de um único professor ou de um profissional leigo, que não dispõe de um segundo profissional para dividir as inúmeras funções adicionadas por conta da perspectiva inclusiva da EI.

Parece-nos que a “praticidade” de uma educação infantil inclusiva acentuadamente divulgada nesta coleção, não corresponde à realidade que se descortina diariamente em muitas instituições.

Nesses meandros entre o proposto e o vivido, adiciona-se o debate acerca do currículo aberto, aquele com a função de atender à demanda diversificada que chega às creches e pré-escolas da rede regular.

Segundo as informações disponíveis no *volume 1*, os *Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs* (BRASIL, 1999b) recomendam currículos abertos, portanto, a diversificação e a flexibilização na organização e funcionamento da escola para “atender à demanda diversificada dos alunos.” (BRASIL, 2006a, p. 22).

A política de educação especial brasileira, que se articula numa perspectiva inclusiva, tem como um de seus pressupostos a restrição dos conteúdos básicos da educação básica para os alunos com necessidades especiais. Isso não inclui apenas aqueles identificados como alunos com deficiência, mas todos que sejam reconhecidos como alunos com ‘dificuldades de aprendizagem’. Isso pode significar uma minimização das aprendizagens propostas para grande parte dos alunos, na direção de um empobrecimento dos conteúdos a serem trabalhados na educação básica, envolvendo questões como a distorção idade/série, evasão e repetência, aceleração

de aprendizagem, entre outras. Tais proposições políticas, contudo, vem ganhando uma aura inovadora e progressista, uma vez que estão apoiadas em discursos que afirmam a importância da diversidade e do reconhecimento às diferenças (GARCIA, 2006, p. 7).

Esse trecho do trabalho de Garcia (2006) interpreta o que pode significar a flexibilização curricular na educação infantil - resguardando as especificidades da faixa etária, tendo em vista que a autora se refere ao ensino fundamental - justificando-se pelas diferenças individuais e pela diversidade. Mas o que seria flexibilizado? As práticas desenvolvidas no interior da escola?

O *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Estratégias e orientações para a educação de crianças com NEE/2001* é um documento elaborado pelo MEC, “cujo objetivo é subsidiar a realização do trabalho educativo junto as crianças que apresentam necessidades especiais, na faixa etária de zero a seis anos” (BRASIL, 2001, p. 5).

O Referencial menciona o *RCNEI/98* como um documento que apresenta contribuições para a prática de educação inclusiva na EI.

Esse documento – *RCNEI/2001* - é aqui apresentado por divulgar algumas características atribuídas ao currículo. Destacamos a característica de flexibilidade e adequação do currículo para orientar nossa análise.

Conforme o *RCNEI – Estratégias e orientações para a educação de crianças com NEE/2001*, o currículo flexível tem estrutura aberta, “que permite a introdução de novos elementos e a modificação dos existentes.” (BRASIL, 2001, p. 23). A adequação do currículo é realizada conforme a avaliação dos interesses, habilidades e necessidades das crianças.

Embora o documento difunda “orientações e redimensionamento dos ‘programas de atendimento especializado e apoio às necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001, p. 27), percebemos a ausência de clareza no que podem ser “a introdução de novos elementos e a modificação dos existentes” no currículo. Neste caso, podem ser a introdução de novos objetivos ou a substituição deles?

Entendemos que a flexibilização pode ser interpretada como adaptação curricular, conforme proposta no volume 3 da coleção.

No volume 3 – *Dificuldades acentuadas de aprendizagem/Deficiência múltipla* - as adaptações do currículo dizem respeito ao acesso do aluno com deficiência a conteúdos, rotina e atividades, de forma diversificada. Enfatiza o modelo de escola homogênea como aquela em que não propicia o desenvolvimento de crianças com deficiência múltipla.

Os ajustes, as modificações e adaptações são necessárias não apenas em decorrência das necessidades específicas dos alunos, mas porque os sistemas de ensino, infelizmente, ainda fundamentam sua prática pedagógica em conceitos homogêneos. Muitos professores e pais têm como ideal o modelo de escola homogênea e reprodutora, onde todos aprendem os mesmos conteúdos, da mesma forma, ao mesmo tempo e na mesma medida. O obstáculo que se enfrenta em alguns centros de educação infantil é com relação ao conceito da homogeneidade no processo de desenvolvimento. Há escolas que ainda esperam que o aluno esteja pronto para desempenhar determinadas tarefas ou lidar com determinados conteúdos. Por exemplo: exigem autonomia no banheiro, coordenação motora, habilidade para o desenho, letra cursiva para a escrita, leitura e escrita alfabética na pré-escola.

Nesse tipo de escola não há espaço para crianças com deficiência múltipla. No entanto, selecionar atividades que tenham significado, relação com a vida prática e experiência dos alunos, pode levar a pequenas modificações e adaptações nos objetivos, conteúdos e avaliação, de forma que os alunos com necessidades educacionais especiais acentuadas tenham a oportunidade de participar, de se envolver, de aprender e trabalhar junto com seus colegas no ensino regular (BRASIL, 2006c, p.33).

Conforme essa citação, as modificações, ajustes e adaptações na prática pedagógica das escolas regulares fariam destes estabelecimentos de ensino escolas não homogêneas,

porque assim atenderiam às necessidades das crianças com deficiência múltipla. Seriam características destas escolas o conteúdo, o tempo e a forma de aprender diferenciados. As atividades a serem abordadas estariam relacionadas à vida prática e às experiências das crianças.

Ferreira e Ferreira (2004) indicam a necessidade de revisão da prática educativa, desenvolvida com os alunos da educação especial. Segundo estes dois autores, os objetivos desenvolvidos no cotidiano escolar são os de natureza prática.

[...] na aparência das formulações curriculares os objetivos gerais identificam-se com os da educação regular, mas, ao olharmos os objetivos desenvolvidos em sala de aula, estes se afastam da área acadêmica ou escolar, ficando mais centrados em atividades de natureza prática, repetitivas e de pouco significado cultural, bastante distante daquilo que está proposto para todos os alunos da escola regular (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p. 42).

O *volume 1*, ao salientar que a educação de alunos com deficiência não depende do grau de severidade da deficiência e do comprometimento intelectual, enfatiza a interação, a socialização e adaptação na escola regular como o maior desafio para a escola. O que implicaria para a escola aprender a conviver com as diferenças em relação à adaptação, interesses e níveis diferentes de desempenho escolar.

É importante ressaltar que a inclusão de alunos com deficiência não depende do grau de severidade da deficiência ou do nível de desempenho intelectual, mas, principalmente, da possibilidade de interação, socialização e adaptação do sujeito ao grupo, na escola comum. E esse é o maior desafio para a escola hoje – modificar-se e aprender a conviver com dificuldades de adaptação, gostos, interesses e níveis diferentes de desempenho escolar (BRASIL, 2006a, p. 21).

Em relação à criança com deficiência, o currículo se resumiria à interação, à socialização e à adaptação ao grupo. Mas

se refere à socialização do quê? Podemos entendê-la como sinônimo de convivência, de conhecimentos ou de socialização dos conteúdos da vida prática?

Entendemos que há uma ênfase em definir o currículo da escola inclusiva, centrado no convívio das diferenças, sem que, necessariamente, esteja centrado na socialização de conhecimentos. O currículo flexibiliza a noção de socialização.

Observamos “eixos de experiência”⁷³, indicados como essenciais e indispensáveis ao desenvolvimento integral e ao processo de aprendizagem e construção do conhecimento, prevendo “ajustes ou adaptações” em três níveis: no projeto pedagógico, no currículo desenvolvido em sala de aula e no plano individual. (BRASIL, 2006a, p. 22).

Os eixos de experiência, os quais compreendem “a organização e estruturação do currículo na educação infantil” (BRASIL, 2006a, p.22), seguem os mesmos propostos no RCNEI (BRASIL, 1998):

- Formação pessoal e social, a qual se refere à construção da identidade e autonomia da criança, o brincar, o movimento e o conhecimento de si e do outro;

- Conhecimento do mundo refere-se à construção das diferentes linguagens, subdividindo-se em Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Conforme o *volume 1*, as adaptações curriculares, mencionadas como “elemento dinâmico da educação para todos,” cujo objetivo é o de flexibilizar a prática educacional, classificam-se em: significativas e pouco significativas. (BRASIL, 2006a, p. 22).

As adaptações são pouco significativas quando há pequenos ajustes ou modificações no planejamento e no contexto de sala de aula. Já as significativas constituem estratégias para eliminação de barreiras no processo de aprendizagem diante da complexidade das atividades pedagógicas e diante das possibilidades da criança (BRASIL, 2006a, p. 22).

⁷³ Os eixos de trabalho encontram-se agrupados nos dois volumes do RCNEI, nos seguintes âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento do mundo (RCNEI, 1998, p. 7). É divulgado na coleção da mesma forma.

As adaptações curriculares pouco significativas estão relacionadas a:

- Organização de agrupamentos, de didática, do tempo e do espaço:

[...] Essa organização diz respeito à introdução de recursos e materiais didáticos específicos, modificação de agrupamentos, do espaço, do tempo, a organização da rotina, às brincadeiras e às situações de aprendizagem (BRASIL, 2006a, p. 23).

- Adaptações de objetivos e conteúdos: refere-se à flexibilização de objetivos e conteúdos, que podem ser secundarizados, ou, inclusive, suprimidos:

[...] priorização de determinados aspectos do desenvolvimento ou de conteúdos de aprendizagem [...]: jogos corporais para o domínio do movimento, atividades de comunicação e expressão, [...]. Há objetivos e conteúdos que devem ser flexibilizados, e em determinados casos podem até ser eliminados ou tornados secundários, [...] (BRASIL, 2006a, p. 23-24).

- Modificação na temporalidade:

cada criança tem um determinado tempo que lhe é peculiar. [...]. Trata-se, muitas vezes, de dar mais tempo e respeitar o ritmo de cada criança em vez de retirar objetivos e conteúdos, objetivando resultados imediatos (BRASIL, 2006a, p. 24).

- Adaptações nos procedimentos didáticos e nas atividades:

trata-se de ajustes, enriquecimentos ou modificações introduzidas nos procedimentos metodológicos e didáticos adotados pela escola para o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem. Elas dizem respeito à introdução de formas de comunicação alternativas para as crianças que não falam, à concretização de atividades mais complexas por meio da ação, de jogos, de recursos de apoio visual, auditivo, gestual, gráfico e materiais manipulativos. [...]

selecionar as atividades, diminuindo o grau de dificuldade [...], e partir sempre do que é conhecido, dos significados já adquiridos [...] (BRASIL, 2006a, p. 24-25).

- Adaptações avaliativas:

propõem a adoção da avaliação pedagógica formativa, processual e contínua para todos os alunos, o que permite ao professor registrar as competências e habilidades do aluno e as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem e construção do conhecimento. [...] A avaliação, concebida como prática coletiva e ação reflexiva, tem como objetivo acompanhar, orientar, regular o processo de aprendizagem ou reorganizá-lo como um todo (BRASIL, 2006a, p. 25-26).

Já nas adaptações curriculares significativas há “[...] modificações acentuadas no conteúdo curricular básico, no planejamento individual e coletivo. [...] os objetivos específicos podem ser modificados, complementados, eliminados ou adotados objetivos alternativos [...]” (BRASIL, 2006, p. 26).

Os conteúdos podem ser simplificados, ampliados, reduzidos ou eliminados, quando considerar-se necessário. Estes conteúdos são referidos como **conteúdos básicos** do currículo. Como consequência, desencadeiam-se métodos alternativos ou complementares, que possibilitarão **acesso ao currículo básico**, dentre eles, são destacados aqueles que incidem na organização do espaço e do tempo, na avaliação, em adaptações didático-metodológicas que, segundo o documento, devem ser discutidas e reavaliadas por toda a equipe escolar.

Encontramos no volume 6 – *Dificuldades de Comunicação e sinalização/surdez* - as adaptações linguísticas, indicadas para as crianças com surdez, que frequentam a educação infantil, mas sem o indicativo de um currículo diferenciado das demais crianças.

[...], o currículo desenvolvido com a criança com surdez na educação infantil é o mesmo desenvolvido com a criança que ouve, com as devidas adaptações linguísticas. A metodologia e a didática é que são diferenciadas, com atividades bem contextualizadas, vivenciadas e com apoio

de muito recurso visual (BRASIL, 2006f, p. 83).

Garcia (2004), quando discute os critérios na organização do trabalho pedagógico, ressalta que:

as proposições políticas de educação inclusiva prevêm, para os alunos com necessidades educacionais especiais, um acesso de caráter restrito aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Uma expressão disso é a noção de ‘flexibilização curricular’, a qual pode ter conotações de se contrapor a uma escola seriada, rígida em sua estrutura e ‘enciclopédica’, ou de ser contra desempenhos massificados dos alunos, mas que também pode ser lida como incentivo à redução dos conteúdos a serem apreendidos, conforme as condições individuais dos alunos com necessidades educacionais especiais (GARCIA, 2004, p.171-172).

Embora a autora se refira ao ensino fundamental, acreditamos que esta reflexão possa se estender também no âmbito da educação infantil, no sentido de pensarmos a escola de EI, numa perspectiva inclusiva, como espaço para a aprendizagem dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, como **direito inalienável** da criança negra, branca, pobre, rica, com deficiência ou não.

Entretanto, esse direito nos parece também estar flexibilizado, quando a coleção dissemina a possibilidade de um currículo centrado na aquisição de conteúdos que servirão à vida prática como justificativa para as condições individuais da criança.

Vejamos, no trecho que segue, a concepção de currículo voltado para as necessidades específicas da criança com cegueira e surdez. A ideia a seguir recomenda um currículo formal – aquele relacionado aos conteúdos comuns – e um currículo com objetivos funcionais – aquele relacionado aos conteúdos básicos e às necessidades específicas do aluno da EI com deficiência.

Para o atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais, especificamente das crianças surdocegas, as escolas necessitam desenvolver, além do currículo formal baseado nas atividades

tradicionais da escola (conceitos básicos de matemática, leitura e escrita, etc.), um currículo com objetivos funcionais adequados à faixa etária e às necessidades específicas desses educandos. Um currículo com objetivos funcionais, isto é, objetivos que atendam as reais necessidades do educando, está relacionado a capacidades básicas de autonomia, tais como: 1) comunicação (capacidade de receber e enviar a um parceiro informação significativa usando formas adequadas e alternativas de comunicação expressiva); 2) atividades de vida diária (capacidade de se organizar em ambientes significativos, tais como a casa, a escola ou a comunidade); 3) alimentação (orientar e contribuir para uma mastigação adequada, escolha de alimentos, autoalimentação); 4) controle de esfínteres (capacidade de usar adequadamente o banheiro); 5) higiene pessoal (capacidade de cuidar do próprio corpo), e 6) orientação e mobilidade (capacidade de movimentar e localizar-se em ambientes conhecidos por meio da identificação dos espaços e pistas do ambiente) (BRASIL, 2006e, p. 43).

A centralidade nas necessidades individuais é parte integrante do currículo, com objetivos funcionais que atendam às reais necessidades do educando, está relacionado a capacidades básicas de autonomia, como atividades de vida diária (AVD), controle de esfínteres, higiene pessoal, orientação e mobilidade.

A tese de Garcia (2004) ainda nos auxilia na compreensão da ideia supracitada, ao investigar a homogeneização do trabalho pedagógico na escola de ensino regular.

A autora analisa a flexibilização e adaptações curriculares de métodos e recursos, introduzidas na proposta de educação inclusiva na educação básica e que, ao assumir esta postura, a escola poderá reduzir os conteúdos, em vista das diferenças individuais dos alunos.

A proposta de educação especial na educação básica traz consigo um conjunto de flexibilizações e adaptações curriculares relacionadas a métodos e recursos diferenciados, mas explicita que também os

conteúdos podem ser diferentes (reduzidos) com base nas condições individuais dos alunos.

Contudo, a proposta de aprendizagem na educação básica como um todo, na atualidade, ao mesmo tempo que advoga o reconhecimento da heterogeneidade de seus alunos, restringe a educação básica a conhecimentos básicos – as ‘necessidades básicas de aprendizagem’ (NEBAS). Segundo Arroyo (1997, p. 19), ‘as crianças das camadas populares são colocadas em condições de instrução menos exigentes [...]; os conteúdos são reduzidos ao mínimo; o currículo é adaptado às suas ‘condições’.’ Essa passagem corrobora a interpretação de que a política educacional recente trabalha com o pressuposto liberal de que alguns alunos apresentam ‘condições’ de aprendizagem limitadas. Assim, para alguns alunos com necessidades especiais são oferecidas as ‘aprendizagens básicas’; para outros, apenas atividades da vida autônoma e social (AVAS) (GARCIA, 2004, p. 174-175).

A adaptação do currículo é concebida para a criança com deficiência, adaptado às suas condições de aprendizagem, previamente definidas como limitadas, conforme a citação.

O documento – *Volume 1* - divulga a proposta pedagógica numa concepção construtivista como eixo do trabalho inclusivo, a qual está centrada no aluno e no que ele já pode fazer a partir do que lhe é significativo, retirando daí a motivação para a aprendizagem, “garantindo assim o sucesso do aluno e sua aprendizagem” (BRASIL, 2006a, p. 28).

A proposta pedagógica, numa visão construtivista do conhecimento, tem no aluno e em suas possibilidades, o centro da ação educativa. Assim, o processo pedagógico é construído a partir das possibilidades, das potencialidades daquilo que o aluno já dá conta de fazer. É isso que o motiva a trabalhar, a continuar se envolvendo nas atividades escolares,

garantindo assim o sucesso do aluno e sua aprendizagem (BRASIL, 2006a, p.28).

Vemos que a ideia de que está no aluno ou na criança a capacidade para se desenvolver, embora necessite de uma pedagogia voltada para ela, é reafirmada no volume 4 – *Dificuldades de comunicação e sinalização/Deficiência física* - ao veicular que:

O grande desafio é desenvolver uma pedagogia centrada no aluno capaz de propiciar o desenvolvimento de habilidades e competências de acordo com a capacidade motora, intelectual, enfim, uma pedagogia que atenda as diferenças individuais. Respeitar a origem, o conhecimento prévio, os interesses, enfim, a diversidade, incluindo os alunos com necessidades educacionais especiais, deve-se oferecer diferentes formas de apoio, desde uma ajuda mínima em classes comuns ou participação em serviços de apoio especializado na escola (BRASIL, 2006d, p. 24).

Uma pedagogia voltada para as diferenças individuais, que respeite a diversidade de todas as crianças, incluindo aquelas com NEE, deve oferecer apoio especializado na escola. É o que orienta a documentação.

No exame dos volumes, constatamos que o volume 7 – *Dificuldades de comunicação e sinalização/ Deficiência Visual* - traz adaptações didático-metodológicas para crianças com baixa visão e cegueira, anunciando que estas crianças não necessitam de adaptações significativas no currículo, mas que a abordagem dada permita a participação ativa em todas as atividades desenvolvidas.

Assim sendo, para o ensino da matemática, por exemplo, são indicados os mesmos recursos da Educação Infantil, com pequenas adaptações, dando a oportunidade de todas as crianças explorarem materiais concretos.

Os recursos para matemática mais utilizados na educação infantil, inclusive os jogos de percurso, trilha, dama, dados, dominós, bingos, desde que adaptados, são excelentes para as crianças com deficiência visual, necessitando apenas de pequenas adaptações. Os jogos e materiais destinados

a construções, seriações, classificações, estabelecimentos de relações, levantamento de hipóteses e raciocínio lógico como: blocos lógicos, material dourado, *cuisinaire*, *tangram*, ábaco e outros adaptados para crianças cegas (BRUNO, 1994) poderão ser utilizados com sucesso por todas as crianças. (BRASIL, 2006g, p. 55).

Ainda encontramos a orientação do uso, na educação infantil, de alguns recursos específicos para a criança com cegueira, propiciando experiências de leitura e escrita de forma prazerosa e lúdica.

Defendemos a idéia de que a criança cega desde os quatro anos tenha acesso à máquina braile, para que se familiarize com ela, conheça seu instrumento de escrita e desenvolva habilidade e domínio da máquina de forma lúdica e prazerosa. Em nossa realidade, geralmente, as crianças cegas vão ter acesso à escrita no período de alfabetização, com a reglete, que é um instrumento pouco adequado em virtude da exigência de habilidade motora fina e preensão de pinça, que muitas crianças ainda não adquiriram nessa idade, mesmo sendo videntes. Daí a experiência de leitura escrita ao invés de ser lúdica e prazerosa torna-se uma tarefa árdua e penosa para crianças pequenas. (BRASIL, 2006g, p. 56).

Percebemos que, para o atendimento das crianças com deficiência na EI, existem orientações voltadas para as necessidades individuais e/ou específicas destas crianças, embora o volume 4 – *Dificuldades de comunicação e sinalização/Deficiência física* – insista em apregoar:

[...] toda criança, apresentando ou não qualquer tipo de anomalia, necessita das mesmas oportunidades e experiências para que ocorra seu desenvolvimento. O que é característico e particular a cada uma é o tempo e o ritmo individual que deverão ser considerados, respeitados e valorizados, para que possa sentir-se produtiva e em

compasso com o movimento social dos ambientes familiar e escolar. (BRASIL, 2006d, p. 48).

Entretanto, divulga a comunicação alternativa⁷⁴ como recurso à expressão da linguagem falada ou articulada para crianças com dificuldades de comunicação.

Para a criança com problemas de comunicação, principalmente aquela que não tem condições de falar e, por esse motivo, não consegue se fazer entender, mas compreende a linguagem falada, é preciso criar condições para que ela possa se comunicar com as pessoas a seu redor, expondo seu pensamento, sua vontade, sua opinião, sua necessidade de participação nas situações que lhe sejam significativas, num processo que se denomina comunicação suplementar alternativa. [...] Para proceder a comunicação alternativa são usados diversos recursos e materiais que possam dar suporte, facilitar ou viabilizar o processo de comunicação da criança com os indivíduos do meio (família, escola, comunidade). (BRASIL, 2006d, p. 48).

O documento introdutório dissemina a ideia do ensino que se apóia em estratégias de transformação das condições sociais e ambientais, sugerindo o trabalho na classe comum, a modificação e reorganização do sistema educativo, apontando para “alternativas de ensino e a criação de recursos e materiais que promovam a aprendizagem de todos os alunos.” (BRASIL, 2006a, p. 27).

Reforça, mais uma vez, a modificação efetiva dos sistemas educacionais, de modo a incorporar, no ensino da sala comum, outras alternativas de ensino e o uso de recursos e materiais da EE, para a promoção da aprendizagem de todos os alunos.

Expressa oposição a um currículo especial com abordagem pedagógica diferenciada e métodos de ensino especiais. Desta

⁷⁴ ‘Comunicação suplementar alternativa é uma área de atuação clínica educacional e de pesquisa que objetiva compensar e facilitar (temporária ou permanentemente) os prejuízos ou incapacidade de indivíduos com severos distúrbios da comunicação expressiva e/ou distúrbios da compreensão’ (ASHA, 1991 apud BRASIL, 2006d, p.47-48).

forma, divulga que as escolas que seguem essa linha têm “[...] concepções restritas, baseadas na limitação e no déficit, [...]” (BRASIL, 2006a, p. 27).

Assim, veicula a ideia de que não é na educação especial que reside a resposta para a inclusão dos alunos com deficiência, anuncia que, quando a escola não acredita nesta possibilidade, é porque não assumiu sua responsabilidade e compromisso com a educação das crianças com NEE, nem incluiu “suas necessidades específicas no projeto pedagógico e no plano de desenvolvimento educacional do centro de educação infantil.”(BRASIL, 2006a, p. 27).

Porém, o currículo difundido nesta coleção integra “métodos de ensino especiais” e a proposta pedagógica organizada por meio de eixos, como a brincadeira. Em vista disto, importa os métodos e recursos tradicionais da EE, para justificar a possibilidade de atendimento a todas as crianças e à brincadeira⁷⁵ como eixo articulador de uma proposta inclusiva para a EI.

Em nossa análise, concebemos que a proposta curricular está voltada para as necessidades individuais das crianças com deficiência, com previsão de algumas mudanças. As mudanças resumem-se à adaptação de objetivos e de conteúdos, entendidos como flexibilização de objetivos e conteúdos, os quais poderão ser secundarizados ou, até mesmo, suprimidos, acentuando nossa preocupação em relação ao empobrecimento dos conteúdos curriculares (GARCIA, 2004), direcionados às crianças com deficiência, sobretudo, as crianças pobres.

Após a discussão encaminhada em torno do currículo difundido no documento analisado, torna-se importante discutir os serviços propostos pela política atual de educação especial, em sua forma inclusiva, no intuito de analisar como incide a proposta curricular nos serviços e no atendimento direcionados às crianças com deficiência na educação infantil.

Esse debate será orientado pela análise dos serviços e modalidades de atendimento, veiculados na Coleção *Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão/2006*, com base nos documentos:

- *Resolução CNE/CEB N. 2, de 11 de Fevereiro de 2001;*
- *Decreto N. 6.571, de 17 de setembro de 2008;*

⁷⁵ Para estudo da brincadeira de papéis sociais na educação infantil, ver Arce e Duarte (2006).

- *Parecer CNE/CEB N. 13/2009;*
- *Resolução N. 4/2009.*

Um dos temas focalizados no *volume 1* da coleção é a construção e ampliação de parcerias para a educação e o atendimento especializados.

Trata substancialmente sobre como os serviços especializados podem servir de apoio ao professor e, também, para formar parcerias entre as escolas de educação infantil e as instituições especializadas, por meio de seus serviços caracterizados, distintamente, por possibilitarem atendimento na ou fora da escola comum.

O documento divulga que os serviços de educação especial das instituições especializadas desempenham papel de apoio e suporte à escola comum, por meio de trocas inter e transdisciplinares, de cooperação na elaboração do Projeto Pedagógico, de orientação a adaptações e complementações curriculares, proporcionando o acesso ao currículo comum por parte destes alunos.

A escolha do tipo de atendimento da criança com deficiência deve priorizar sua inclusão, mas se constata a ressalva de que não se devem ignorar os recursos educacionais segregados, quando eles se fazem necessários.

A escolha do recurso educacional mais apropriado a cada aluno constitui um dos aspectos mais relevantes da educação especial. Nesse sentido, devemos salientar que, a despeito de se indicar como mais desejável a integração do aluno com características excepcionais na escola comum, nem por isso se pode ignorar a validade e importância dos recursos educacionais segregados, a partir do momento em que forem esgotadas todas as possibilidades de seu atendimento em recursos integrados. Dessa forma, a decisão sobre o encaminhamento de um aluno para um determinado recurso educacional deve estar fundamentada nas necessidades educacionais específicas e na situação global do aluno, suas possibilidades pessoais, atitudes dos pais, condições dos recursos escolares da comunidade.

(MAZZOTTA, 1973 *apud* BRASIL, 2006e, p. 50).

A opção por recursos educacionais integrados ou segregados depende das necessidades específicas da criança e da “situação global do aluno”, relacionadas à sua situação na família, às condições da escola, os recursos disponíveis ou não disponíveis na comunidade.

Conforme a nova regulamentação destinada à EE, em uma perspectiva inclusiva, a rede pública deve prever e oferecer serviços educacionais especializados a todas as crianças, retirando do contexto educacional a opção por serviços segregados.

Contudo, chamamos a atenção novamente para o que está sendo proposto e o que é vivido em nosso território nacional, quando ainda temos realidades bastante diversificadas, no âmbito do atendimento às crianças pobres.

A coleção faz menção ao serviço de apoio pedagógico como parceria ao professor e ao aluno:

O serviço de apoio pedagógico, a ser desenvolvido no contexto escolar, tem por finalidade auxiliar ao professor e aluno no processo de desenvolvimento e aprendizagem, identificando as necessidades educacionais especiais, ajudando a escola a definir e implementar respostas educativas à essas necessidades, e desenvolver estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas que promovam o avanço no processo de aprendizagem desses educandos. (BRASIL, 2006a, p. 31).

Percebemos que a coleção apóia-se na *Resolução N. 2/2001*, para propor os serviços de EE, no contexto da instituição escolar, definindo-o como apoio pedagógico para o trabalho desenvolvido pelo professor da sala regular e para o aluno em seu processo de aprendizagem. O caráter educacional é uma diretriz demarcada no âmbito destes serviços de EE.

Cumpramos ressaltar que a *Resolução CNE/CEB N. 2*, de 11 de Fevereiro de 2001, menciona a diversificação do serviço de apoio às classes comuns, por meio da flexibilização e adaptações curriculares, valorizando as categorias práticas e instrumentais dos conteúdos básicos; os serviços de apoio pedagógico ao professor de classe comum, mediante a atuação do professor especializado;

os serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos com o objetivo de complementar ou suplementar o conteúdo do currículo comum.

Art. 8º. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: [...]

III - flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV - serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V - serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos; [...]
(BRASIL, 2009b, p. 2).

Conforme as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica – *Resolução N. 2/2001* – as escolas da rede regular, considerando-se nestas instituições aquelas que atendem à primeira infância, devem prever e oferecer serviços de apoio pedagógico especializado. Este serviço poderá ser realizado em classes comuns ou em salas de recursos. Quando o apoio pedagógico for desenvolvido em classe comum, a atuação conjunta entre professor de classe ou do grupo de crianças e o

professor especializado, o professor-intérprete e o professor itinerante, que atua na própria instituição ou em diversas instituições, deve ser realizado de forma colaborativa. Quando realizado nas salas de recursos, é o professor especializado que desenvolve o currículo, de forma a complementar ou suplementar o conteúdo desenvolvido pelo professor da sala comum ou o professor do grupo de crianças da EI, utilizando meios e recursos específicos.

Essa *Resolução* não discrimina os serviços de apoio pedagógico de acordo com as características das diferentes faixas etárias que compõem a Educação Básica.

Para atualizar o debate proposto a partir da coleção, buscamos agora documentos mais recentes da política de educação especial no país. O *Decreto N. 6.571/2008*, a *Resolução N. 4/2009* e o *Parecer N. 13/2009* não fazem referência específica à educação infantil. Não encontramos, em seus textos, nenhuma discriminação com relação ao atendimento e serviços propostos diferenciadamente para esta área.

A coleção divulga os serviços de apoio pedagógico, com a possibilidade de serem oferecidos, na EI, como serviços itinerantes ou salas de recursos que promovam a aprendizagem dos alunos com NEE.

a) Serviços itinerantes: 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.

b) Salas de recursos: espaço no qual o professor especializado realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e

materiais específicos. Esse trabalho complementar ou suplementar deve ser realizado em pequenos grupos, em outro período, para não interferir no desenvolvimento das atividades pedagógicas ao retirar o aluno da rotina escolar. (BRASIL, 2006a, p. 31).

Os serviços de atendimentos especializados, difundidos na coleção, que formam parceria com o professor da educação infantil, são: os Programas de Intervenção Precoce; as Escolas Especiais; a Classe Hospitalar; e o Atendimento Domiciliar.

Os programas de intervenção precoce, atendimento destinado às crianças do nascimento aos três anos de idade, são propostos na interface com as áreas da saúde e da assistência social, como forma complementar ao atendimento da criança pequena.

Os programas de intervenção precoce do nascimento aos três anos de idade são imprescindíveis para a promoção das potencialidades e aquisição de habilidades e competências. Eles devem ser, portanto, desenvolvidos em interface com os serviços de saúde, tendo em vista que essas crianças necessitam, algumas vezes, de orientação ou atendimento complementar nas áreas de fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e psicologia.

O trabalho integrado com as áreas da saúde e ação social é prioritário para a aquisição de órteses, próteses e equipamentos específicos.

O fato de a criança receber um atendimento complementar por meio de um programa de intervenção precoce em instituição especializada não dispensa sua inclusão na creche ou pré-escola. A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em creches e pré-escolas, além de direito

garantido constitucionalmente, é um processo indispensável para a construção da identidade, da personalidade e para a formação da auto-imagem dessas crianças, por meio da convivência com outras crianças em ambientes menos restritivos. (BRASIL, 2006a, p. 32-33).

O atendimento complementar não substitui a participação da criança na creche e pré-escola, portanto, este atendimento especializado não é substitutivo ao atendimento na escola regular.

No volume 3 da coleção – *Dificuldades Acentuadas de aprendizagem/ Deficiência múltipla* – encontramos a indicação de um programa de intervenção precoce com abordagem sociopedagógica-ecológica, voltada à modificação do meio e participação ativa da família e do sistema comunitário.

O programa de intervenção precoce nessa abordagem social e ecológica tem como foco central o processo de interação, comunicação e relação da criança e sua família. Esse programa contempla as necessidades, desejos, interesses e prioridades das crianças e familiares. Os pais são considerados parceiros, cooperadores do processo de desenvolvimento e aprendizagem de seus filhos. Participam em conjunto com os demais profissionais envolvidos da avaliação e planejamento do programa.

O programa propõe o desenvolvimento de habilidades e competências por meio de atividades naturais, lúdicas, nas atividades de vida diária (AVD) e orientação e mobilidade.

Valoriza a construção do conhecimento em grupo, pelo brincar, pelas atividades de ação funcional em casa na escola e comunidade. (BRASIL, 2006c, p. 44-45).

A organização do programa pode ocorrer em momentos individuais de trabalho conjunto com a família, para “escuta, acolhida, avaliações, trocas de informações e orientações”. Há também os momentos de atividades em grupo entre as mães e suas crianças, envolvidas em atividades lúdicas: brincar em sala,

áreas livres, pátio, *playground*, passeios; atividades de alimentação, higiene, orientação e mobilidade. (BRASIL, 2006c, p.45).

O trecho a seguir explora a necessidade de superar a dicotomia entre tratamento e assistência, evitando duas formas diferentes de educar.

Para essa tarefa há necessidade, contudo, da transformação das representações sociais e do fazer pedagógico tanto na educação especial como no sistema regular de ensino, eliminando a dicotomia entre o especial e o comum para que não haja duas formas diferentes de educar, mas a busca conjunta de estratégias e alternativas metodológicas que possibilitem a inclusão social e a promoção da aprendizagem de todos os alunos. (BRASIL, 2006a, p. 33).

Victor (2009) nos aponta que, em pesquisa encomendada a pesquisadores do Grupo de Trabalho em Educação Especial da ANPEd, apresentada em 2004, mostra que os municípios investigados buscam convergir suas políticas para a educação especial na educação infantil, em termos da legislação e dos documentos nacionais e internacionais, o que favorece a imbricação dos dois campos, ao invés do paralelismo entre eles, tradicionalmente observado entre a educação regular e a educação especial.

Entretanto, a referida pesquisa indica, ainda, o desalinhamento entre demanda e ações implementadas, a ponto de se utilizar um serviço clínico da rede pública para o desenvolvimento de trabalho de estimulação precoce e, ao mesmo tempo, utiliza-se os serviços da escola especializada da rede privada. Neste sentido, nota-se a trajetória paralela entre a educação especial e a educação, mantendo o atendimento clínico para as crianças de 0 a 3 anos em instituições públicas e/ou privadas.

Pela necessidade da demanda, as formas segregativas de atendimento são mantidas em alguns casos, embora de forma temporária: escolas especiais, classe hospitalar e atendimento domiciliar. Estas modalidades de atendimento da EE são justificadas quando a criança necessitar e quando a creche e pré-escola não dispuserem de adaptação curricular.

A criança poderá frequentar **Escolas Especiais**, quando necessitar de ajuda e apoio, intensos e contínuos, e quando a escola comum não puder prover as adaptações curriculares.

Mesmo nesses casos, não há um currículo especial, mas sim adaptações necessárias ao currículo desenvolvido na educação infantil. Deve ser priorizado o brincar, a conversa, a literatura e a arte como forma de prazer, de interação, possibilitando a expressão de sentimentos, trocas significativas de experiências e aprendizagem. [...]

O encaminhamento desses alunos à classe comum será realizado mediante avaliação pedagógica e decisão da família, em conjunto com equipe da escola especializada. (BRASIL, 2006a, p. 33).

As crianças, que estiverem em tratamento de saúde que implique em internação hospitalar ou atendimento ambulatorial, deverão ser encaminhadas para a **Classe Hospitalar**, com o objetivo de receberem educação escolar, mediante atendimento especial. Este serviço tem caráter temporário e de continuidade do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, a qual poderá estar matriculada ou não na educação infantil.

O **Atendimento Domiciliar** visa atender à criança que, por motivo de tratamento de saúde, está impossibilitada de frequentar a educação infantil ou o programa de intervenção precoce. Destina-se a fornecer orientações à família sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Salientamos que cada um dos volumes está organizado por área de deficiência – exceto o *volume 1*, introdutório, e o *volume 8*, altas habilidades/superdotação - e trazem um conjunto de recursos, de sugestões de atividades destinados à Educação Infantil, como forma de constituir um espaço inclusivo, estruturado fisicamente para atender às crianças com deficiência. Notadamente, nos parece serem estes os elementos de inclusão.

Vemos que é difícil romper com o paralelismo, que constitui a relação entre a educação especial e educação geral, visto instalar-se uma estrutura que mantém os serviços segregados, justificados pelas necessidades individuais da criança, entendidas a partir do diagnóstico e do prognóstico constituído pelo médico ou equipe multidisciplinar, em que a escola aceita e,

ao mesmo tempo, nega, já que a ela cabe o papel de incluir. Outro nível de paralelismo perceptível nesta relação é a parceria entre o público e o privado, instituída formalmente pelo Estado.

Pelo exposto, podemos perceber a divulgação ampla da diversificação dos serviços especializados: serviços de apoio especializado na legislação de 2001; o atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais, na política de 2008 e 2009.

Todos esses serviços são oferecidos nas instituições públicas de ensino regular ou nas instituições público-privadas, como os centros especializados, as escolas confessionais, as APAES, entre outras, para alunos da educação básica.

Nas proposições políticas atuais, vemos serviços diversificados, focados para grupos específicos. O AEE vem, em sua mais recente versão, complementar e suplementar o trabalho da sala comum e passa a ser oferecido na sala de recursos multifuncionais. Na política de 2001, sobressaía o apoio pedagógico num possível movimento de aproximação entre professores regentes e especializados. Agora, a focalização do atendimento educacional está no recurso, nas diretrizes operacionais que regulamentam a gestão da EE no ensino regular.

A diversificação aludida até aqui é característica da EE, indicando uma possível continuidade da hegemonia do modelo tradicional de Educação Especial. Seria, então, esta a educação infantil numa perspectiva inclusiva anunciada nesta coleção? O especialismo da EI é o que está caracterizando sua versão inclusiva?

Nesse sentido, Kassir (1998) nos ajuda a pensar:

Todo esse emaranhado contexto no qual se encontra a educação revela, entre outras coisas, a complexidade da organização social, em que diferentes setores da sociedade civil tensionam a luta de forças. Muitos desses aspectos não são evidentes, visto que o excesso de especialização do estágio atual de nossa sociedade, identificado inclusive na existência do atendimento "especializado" para deficientes, faz veicular a idéia de harmonia e eficiência das instituições sociais e da "lógica" das parcerias com os serviços especializados privados. (KASSAR, 1998).

Essa especialização, presente em forma de atendimento à primeira infância com deficiência, como aqui queremos nos referir, mas com NEE, como os documentos adotam, argumenta a favor de uma educação infantil que contempla “eficientemente” o atendimento a todas as crianças. Como não poderia, diante de tantas modalidades de atendimento e possibilidades ofertadas pelos municípios, por intermédio de seus serviços públicos ou público-privado, que indicam o acesso desde as crianças que vivem em lugares distantes da creche e pré-escola, que trabalham, que são exploradas e sofrem abusos, consideradas com deficiência, superdotadas, entre outras definidas na *Declaração de Salamanca?*

Essa trajetória indica que:

A presença ampliada da educação especial na nova Lei pode também sinalizar presença mais perceptível da área nas novas discussões, assumindo que sua contribuição específica visa mais do que à simples afirmação do "especialismo" educativo ou burocrático - até porque nem sempre estarão disponíveis profissionais ou serviços especializados, distintos daqueles disponíveis nas escolas. Ao caráter afirmativo da expressão legal com relação às necessidades especiais e, mais pontualmente, à educação das pessoas com deficiência contrapõe-se, de modo contraditório, a afirmação do Estado mínimo e da redução de recursos para as políticas sociais. Os discursos da educação para todos e da escola inclusiva ocorrem num contexto de exclusão social ampliada, o que aumenta os desafios para assegurar os direitos das pessoas denominadas portadoras de necessidades especiais. (FERREIRA, 1998).

Vê-se que os direitos das crianças com deficiência na educação infantil não estão garantidos, na forma das proposições políticas. Os serviços de atendimento educacional especializado, embora propostos recentemente pela política, preferencialmente na sala de recursos multifuncionais da escola regular, parece nem sempre chegar às escolas regulares ou às crianças e, quando chegam, ainda estão presos ao diagnóstico e prognóstico que

constituem a criança com deficiência, mas não a substituem em sua totalidade. O diagnóstico e o prognóstico atribuem ao indivíduo uma forma estagnada, imóvel que, mesmo diante de “vias alternativas”, como podemos pensar o AEE, não modificam o quadro desolador (VICTOR, 2007) em que se encontra esta criança.

Como já afirmamos no item 3.3 deste mesmo capítulo, a coleção, ao centralizar o conceito de criança na deficiência e, conseqüentemente, no diagnóstico e prognóstico, abre o campo para a especialização na EI, em sua perspectiva inclusiva. Faz sentido pensar, então, que o que caracteriza o atendimento na EI, em sua versão inclusiva, são os serviços especializados, colocados ao “alcance de todas as crianças” da creche e pré-escola. Presumimos que estes serviços da EE “harmonicamente” convivem com a proposta pedagógica da EI.

A importância dada aos serviços da EE, em detrimento do trabalho na EI, e vice-versa, pode adquirir maior magnitude, quando as condições da creche e pré-escola da rede regular forem desfavoráveis à educação de qualquer criança. Poderão frequentar os serviços de EE muitas crianças não elegíveis ao AEE, ou não frequentarem, mesmo que necessário, pois a inclusão está acima de qualquer suspeita, sendo uma heresia negá-la (BUENO, 2008).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central dessa investigação delimitou-se a compreender as políticas de educação inclusiva para a educação infantil, no Brasil, no período de 2000 a 2010.

Nortearam, ainda, esse trabalho, alguns objetivos específicos, por meio dos quais buscamos caracterizar a proposição política de educação infantil numa perspectiva inclusiva; identificar e apreender os conceitos que embasam o discurso político sobre a educação infantil numa perspectiva inclusiva e compreender a proposta de estruturação da educação inclusiva na educação infantil.

Partimos do pressuposto, segundo o qual as reformas sofridas pelo Estado brasileiro, nestas últimas décadas, a política educacional indicada aos países em desenvolvimento, por organismos internacionais, e as concepções e proposições amplamente difundidas por órgãos oficiais estão imbricadas no processo de constituição da EI “inclusiva” em nosso país.

Sustentamos a hipótese na qual a coleção *Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão* caracteriza a educação infantil, em uma abordagem inclusiva, na política educacional brasileira, mediante a centralidade de encaminhamentos práticos. Observamos os saberes atrelados à prática, ao cotidiano imediato, como proposta para uma educação infantil inclusiva, atribuindo à coleção um caráter pragmático.

Outra preocupação presente nesse trabalho centrou-se no esforço em obter respostas para as seguintes questões: 1) Como está caracterizada a educação infantil na perspectiva inclusiva?; 2) Quais os conceitos estruturadores de um discurso político sobre educação infantil na perspectiva inclusiva?; 3) A Educação Infantil sob a perspectiva inclusiva corresponde à educação especial na educação infantil, em se tratando do atendimento educacional especializado na EI?; 4) Como se estrutura este atendimento na proposição política?; 5) A educação infantil na perspectiva inclusiva mantém seus objetivos, quando voltada às crianças com deficiência, ou adquire características de subordinação à educação especial?; 6) O modelo inclusivo representa uma especialização da educação infantil?

As questões abaixo enumeradas – questões secundárias – também nortearam esse trabalho investigativo: 1) Qual o lugar do

conhecimento específico da educação infantil como as definições de concepção de criança e de Educação Infantil (educar e cuidar) na proposta de educação infantil no modelo inclusivo? As políticas de educação inclusiva para a EI diferenciam-se das políticas inclusivas para o ensino fundamental ou sua essência é a mesma? Há uma definição clara para estas políticas que as diferenciem? 2) Considerando a tese, segundo a qual não há uma relação orgânica entre educação especial e educação básica na formulação de uma proposição inclusiva (GARCIA, 2004), é possível perceber conceitos próprios da educação infantil na proposta de educação infantil inclusiva?; 3) Tal proposta caracteriza-se por uma sobreposição de campos ou há uma subordinação de concepções fundamentais como a de criança e de EI a uma forma especializada?; 4) A educação infantil na perspectiva inclusiva está subsumida a uma educação infantil especializada nas deficiências?

Indicamos, ainda, que, com a necessidade de verticalizarmos nossa investigação, reestruturamos nosso problema de pesquisa, focalizando uma questão central:

- *Como está caracterizada a proposição política de educação infantil inclusiva?*

Com o objetivo de buscar responder a essa indagação central, embora tenhamos considerado as demais como complementares no processo de investigação, realizamos a análise da política, mediante os conceitos elegidos por nós e divulgados na coleção: *criança, aluno, deficiência, educação infantil, inclusão e educação inclusiva*. Analisamos a proposta curricular, interpretada neste trabalho como o currículo divulgado na coleção e a estrutura de serviços propostos para o atendimento educacional de crianças com deficiência.

Para tanto, necessitamos construir nosso objeto de pesquisa a partir de algumas questões candentes, travadas no campo da EI, e que imprimem à EII marcas que delineiam sua materialidade.

No debate sobre o acesso, a diversificação e a falta de consenso na EI, as contribuições de Campos, Rosemberg e Ferreira (2001), Campos (2006), Campos, Fulgraff e Wiggers (2006), Campos (2007), Fulgraff (2007), Rosemberg (1999), Kuhlmann (1998, 2001), Stemmer (2006), Arce (2002a, 2002b, 2004, 2007, 2009) e Martins (2004, 2007) orientaram as discussões em torno das políticas que constituem e definiram a educação infantil nas últimas décadas.

Abordamos, nesse debate, questões que criam tensionamento nesta área, para caracterizá-la em sua perspectiva inclusiva e estruturar, desta forma, nosso objeto.

Mediante o 1º capítulo, entendemos a diversificação das instituições de EI e o acesso em relação às implicações que se desdobram na EII.

De outro lado, procuramos evidenciar o debate em torno da EE que nos levasse a recuperar a constituição da perspectiva inclusiva na EE, por meio da análise da documentação nacional. Na documentação coligida, destacamos as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB N. 2/2001)*; a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a)*, a *Resolução N. 4/2009* e o *Parecer CNE/CEB N. 13/2009*. Como documento internacional, debatemos, de forma articulada aos dois campos centrais desta pesquisa, alguns pontos presentes na *Declaração de Salamanca (1994)*.

Deparamo-nos com o desafio conceitual e a definição de estratégias educacionais frente a grupos de crianças na educação infantil com necessidades especiais, com famílias que vivem o dilema do direito de matricular seu filho, ainda muito pequeno, em escolas da rede regular de ensino, com a preocupação de necessidade específica sendo administrada num espaço comum a outras crianças, sem a presença da equipe especializada.

Com base nas reflexões desenvolvidas por intermédio dessas questões, foi possível compreender que a EII se constrói por intermédio de contradições e embates nos dois campos.

O campo empírico principal selecionado para a investigação: a coleção *Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão*, documento do Ministério da Educação, proporcionou inquirir a materialidade da proposição de uma política com enfoque inclusivo voltado para a EI.

Mediante essa investigação, concluímos que a educação infantil - EI - constitui a educação básica, mas mantém características próprias, diferenciando-se da educação fundamental e do ensino médio. O que nos instigou saber se a proposta de educação inclusiva para a educação infantil respeita as especificidades dessa etapa da educação básica, ou a proposta é repassar as mesmas experiências e estratégias voltadas à educação fundamental, e o que poderia conferir à política de educação

inclusiva, características de uma proposta, de fato, voltada para a educação infantil.

Ficou evidente, pela pesquisa realizada, que a Educação Infantil numa perspectiva inclusiva – EII - se estrutura por intermédio de políticas nacionais e internacionais, cujo objetivo é atender, no objeto delimitado desta pesquisa, às crianças com deficiência, consideradas de vulnerabilidade social, e que, sendo assim, devem ser atendidas, no âmbito das políticas focais, no espaço mais próximo da realidade destas crianças, considerados como a escola regular do bairro, o AEE na escola regular ou em centros especializados da própria comunidade, onde se revelam a convivência da gestão apoiada nos serviços públicos e privados. Neste âmbito, a família e a escola são conclamadas a participar sob o *slogan* da democracia, da autonomia e da descentralização.

As políticas centradas nesses três modelos de organização social são reveladas no âmbito da educação das crianças pequenas, pautadas em documentos, os quais divulgam o compromisso com a Educação para Todos - de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, no sistema regular de ensino.

A EII não está fora desse contexto, que faz parte do cenário internacional, o qual atua como um dos determinantes do modelo de organização e gestão da educação, instaurada no contexto da reforma educacional no Brasil.

Reconfigura-se o modelo de Estado regulador e provedor para um Estado forte e minimalista, como analisa Krawczyk (2002, p. 60). Embora haja determinações em nível global, no plano local as mudanças são apreendidas de diversas maneiras, contando com os seus significados e suas determinações históricas, particulares, atribuindo contornos próprios às diferentes propostas políticas que chegam à escola de educação infantil.

Carvalho (1999) nos ajudou a compreender a reforma do Estado, destacando a gestão do social e as demandas e necessidades dos cidadãos. Nesta nova gestão social, a ênfase na ação local é apresentada como nova tendência. Entendemos, por meio da análise desta autora, que os processos de globalização, contraditoriamente, acirraram os processos de localização, de forma mais acentuada na década de 1990.

Revelou-se, também, nessa nova gestão, “a convivência ambígua dos setores públicos e privados em nosso país”, acabando por caracterizar-se numa “parcial simbiose” (JANNUZZI, 1996a apud KASSAR, 1998). O setor privado exerce influência na

determinação das políticas públicas. Não sendo diferente na EII, que, para se manter, necessita dessa convivência, agora sob a forma da duplicidade da matrícula. A criança com deficiência matriculada na rede regular é também matriculada na sala multifuncional, em centros ou escolas especializadas da rede pública ou privada.

Acreditamos que a EII é citada num contexto inclusivo, sob a sombra de alguns conceitos, que não lhe são próprios – NEE, deficiência, AEE, professor especializado, currículo especial, currículo adaptado.

Porém, observamos a apropriação pela política de conceitos da EI, para caracterizar a EII – Educação infantil, criança, pedagogia para a EI, brincadeira, como eixo norteador do currículo, educar e cuidar, assistencial e educacional.

Entendemos que tal apropriação está proposta de maneira eclética, uma vez que os elaboradores da coleção trabalham com concepção de educação inclusiva para a EI, com perspectivas teóricas divergentes, aprofundando os pontos de tensionamento entre estes dois campos da EI e da EE.

A política de EII tem referência no EF, restando à EI a subordinação às propostas inclusivas, que têm por base o EF. Observamos os mesmos princípios, objetivos, serviços da Educação Especial – EE – sendo deslocados para o EF e para a EI, como forma de caracterizar uma educação inclusiva.

Porém, essa subordinação não é apropriada em um processo linear, já que nem tudo está subsumido ao EF, nem à EE. Diríamos que o que não se subordina são as atividades indicadas nos cadernos da coleção, as quais se aproximam ao contexto da EI, embora haja indicação de atividades afins/semelhantes para os dois níveis de ensino.

No entanto, as atividades, com propostas de adaptação às crianças com deficiência na EI, estão, em nosso entendimento, subordinadas à EE, em sua forma adaptada. Porém, nem tanto, visto que na sua origem a EI “nasce com a proposta de adaptar o indivíduo desde a mais tenra idade para viver na sociedade capitalista.” (ARCE, 2002a, p. 219).

De certa forma, os campos da EI e EE se superpõem de tal modo que, muitas vezes, torna-se difícil identificá-los em sua confluência.

A pesquisa indica que não há subordinação total da EI à EE, visto que a EE agrega muitas concepções disseminadas no campo

da EI. Conceitos que são caros no campo da EI: criança, aluno, educação infantil, educar e cuidar, assistencial e educacional. São conceitos que estão em disputa permanente, impondo-se na interface destes dois campos.

O próprio formato da coleção assemelha-se aos documentos elaborados para a EI, como o documento editado pela COEDI, em 1995 – reeditado recentemente - *Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças*, o qual “procurou apontar aspectos do cotidiano das instituições que podem promover o desenvolvimento integral das crianças, expressos de forma concreta e acessível.” (WIGGERS, 2007, p. 54).

Cruzando documentos das duas áreas em nossa investigação, observamos esse mesmo critério na elaboração dos cadernos da coleção, onde a superficialidade dos conteúdos teóricos é marcada no primeiro volume, e as sugestões de atividades, as atividades e recursos adaptados e a diversificação de serviços e atendimento são as marcas destes volumes. Seriam modelos de cartilha explicitando o que fazer, sem muito esforço teórico, para o porquê fazer.

Verificamos que a subordinação aqui referida está restrita ao currículo especial e ao atendimento educacional especializado, originários da EE. Embora tenhamos constatado, por intermédio de nossa investigação, que o currículo especial representa uma incompatibilidade na proposta inclusiva, já que é mencionado, com certa constância na coleção, como não sendo necessário para a inclusão da criança com deficiência na EI. O que a coleção difunde é o currículo voltado às necessidades individuais da criança com deficiência, sendo necessárias somente algumas adaptações, para que a criança participe efetivamente da escola comum.

Em nossa pesquisa, evidenciamos, nos volumes 2 a 7, o especialismo dos serviços da EE, como proposta de atendimento à criança com deficiência na EI. A partir daí, podemos pensar que a proposta de EII tem seu foco no atendimento educacional especializado e nos serviços “multidisciplinares” que este atendimento disponibiliza, quando transporta os recursos tradicionais da EE para o atendimento da criança com deficiência na EI.

No dito do discurso observado na coleção, o sujeito é a criança, respeitada em seus direitos, como sujeito histórico e

social. Entretanto, o conceito de criança sempre adjetivada em sua deficiência, é ressaltado nos volumes 2 a 7. A criança históricossocial, embora dita e expressada, perde-se na prática discursiva. Ao que Orlandi (2009, p. 43) nos instiga: “As palavras falam com outras palavras”.

O documento traz uma marca central, trazida da EI, nuances de uma pedagogia para a Infância.

Uma pergunta nos persegue no caminho de nossa análise: A quem a Pedagogia da Infância está servindo neste momento histórico e o que ela representa na proposta de uma EII?

Essa é uma questão respondida superficialmente e que sugerimos como continuidade dos estudos e de novas pesquisas, pois acreditamos ser esta uma questão fértil de pesquisa. Entretanto, isto não nos impede de que entremos mais uma vez na discussão desta temática.

O que o percurso traçado nesse trabalho nos indica é que esta pedagogia está servindo às escolas públicas que atendem crianças das camadas populares. Nestas escolas, a ênfase na observação e no conhecimento prévio sobre a cultura em que estão inseridas as crianças é propulsora desta pedagogia. Acriticamente, nós, professores da EI, temos nos apropriado de seus pressupostos e o que é mais grave, não estamos proporcionando, às crianças da classe popular, um conhecimento para além de suas realidades cotidianas, aquele que verdadeiramente impulsionaria estes grupos à apropriação da cultura humana.

O eixo do ensino como norteador do trabalho pedagógico na EI vem, dentre outras coisas, avigorar a função do professor, atribuindo-lhe centralidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, sem, obviamente, perder de vista a criança envolvida neste processo.

Isso exposto, entendemos como fundamental o fortalecimento de uma educação infantil na perspectiva inclusiva, que reconsidera o ensino no processo de apropriação do conhecimento e na formação humana de nossas crianças com deficiência, sobretudo nas escolas públicas, em que as crianças atendidas são provenientes da classe popular de nossa sociedade.

Justifica-se, assim, nossa filiação à concepção do eixo do ensino na educação de crianças com deficiência posta, neste trabalho, como a interface da EE e EI.

O caráter pragmático dos objetivos, evidenciados no material empírico analisado, retrata, em nosso ponto de vista, o

aglomerado de bases teóricas advindas da EI e EE, deixando vir à tona a opção do ecletismo, como base de fundamentação teórica, que compõe a coleção.

As concepções trazidas da Itália, conhecidas entre nós como abordagem Reggio Emilia, nos mostram a impregnação do pensamento pragmático na EI. A proposta de repensar a prática pela própria prática é central nesta abordagem, a qual penetra a proposição política da educação inclusiva para a EI intermediada pela coleção.

Na construção de uma educação infantil articulada à perspectiva inclusiva, a ênfase dada ao oferecimento de uma ampla diversificação de serviços que seguem modelos tradicionais da EE, oferecidos agora na escola regular de EI ou na instituição de EI ou em centros especializados, também nos parece ir ao encontro da difusão ampla dos conceitos e objetivos, como práticas. Entendemos que seria a EII se fazendo por meio de práticas hegemônicas da EE.

Em nossa investigação, sob o suporte teórico de Shiroma, Campos e Garcia (2005), Orlandi (2009), Fairclough (2001) e Garcia (2004), entendemos que a EII vem se constituindo como campo fértil para encobrir bases antigas, repetindo-se concepções e práticas sob nova roupagem, embora o discurso diz do novo, a ideia nova que irá resolver o problema do fracasso escolar, da não universalização da EI, do acesso e da qualidade do atendimento, da escolarização de todas as crianças, uma nova possibilidade – a transformação estrutural dos sistemas de ensino.

A nova roupagem da inclusão, sedimentada sob uma “nova linguagem”, é campo fértil para a disseminação de conceitos fragilizados, tratados de forma ambígua tanto por aqueles que elaboraram a coleção ou por quem implementa as políticas.

Ao criar uma proposição política ambígua e imprecisa, o CNE contribui, propositalmente ou não, para a criação ou, no mínimo, para a manutenção de uma situação de indefinição em relação à instauração de políticas educacionais que se contraponham àquelas que têm historicamente privilegiado o caráter seletivo e excludente da educação escolar brasileira. (BUENO, 2008, p. 53).

O que defendemos como EII é um espaço educacional como possibilidade de intensificar o processo de aprendizagem e

desenvolvimento de crianças com deficiência, respeitando suas necessidades e características próprias do gênero humano nesta fase da vida, levando em conta, ainda, as singularidades/particularidades de cada indivíduo.

Ainda entendemos que a EII tem se constituído em um campo de disputa conceitual, de ideias litigantes (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005), identificadas da seguinte forma nos dois campos em foco:

Do campo da Educação Infantil	Do campo da Educação Especial
Criança – Educar/Cuidar – Educação Infantil – Ensino	NEE – Inclusão – Acesso ao conhecimento (currículo) – Acesso ao espaço físico (oferta de vagas, adaptações arquitetônicas)

Quadro 19 – Conceitos em disputa nos campos da EI e EE

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

Em nossa análise, os conceitos, da forma como vêm sendo tratados na coleção, estão acompanhados de múltiplas concepções e sobrepostos, para:

- caracterizar a população da EII, por meio dos conceitos de: criança, deficiência, NEE, aluno;
- caracterizar a concepção pedagógica por meio das expressões: educar e cuidar, pedagogia para a EI, currículo, brincadeira, espaço coletivo e prazeroso;
- caracterizar a escola inclusiva por meio: do atendimento educacional especializado e serviços da EE, do espaço coletivo da diversidade, do espaço de convivência entre o público e o privado, do currículo adaptado (divulgado como não especial), das atividades e espaços físicos adaptados e do acesso a todas as crianças.

Ao analisarmos os objetivos divulgados de alguns volumes da coleção, observamos a subordinação dos saberes à prática, levando a crer que as políticas de educação inclusiva para a EI sustentam-se no pragmatismo das propostas.

Todavia, é preciso que se diferencie o proposto pela política e o vivido. Mais que isso, é imperativo que se reconheça o que vêm acontecendo nas instituições de educação infantil, que têm, em sua população atendida, crianças dos meios populares, as quais

se caracterizam pela miséria social, e que têm, na creche e pré-escola, o único meio de acesso à cultura produzida pela humanidade, ou seja, como uma das poucas possibilidades de humanização. É esta realidade que deve nos preocupar: sob que condições objetivas de trabalho estaremos nos defrontando, “ao serem abertos a todos” os portões da escola pública tal como ela está?

A escola pública, sobretudo, está sendo proposta como espaço da convivência de grupos vulneráveis; neste sentido, está desprovida, cada vez mais, de conhecimento.

Encerramos com uma citação de Leher (2009) naquilo que acreditamos deva ser a escola para todos, democrática e emancipatória:

[...] a escola pública perdeu muito de sua natureza universalista e exacerbou o particularismo da escola capitalista, que tem como principal fundamento a dissociação entre o pensar e o fazer, restringindo a escola dos filhos dos trabalhadores a esta última dimensão. A tarefa civilizatória não pode ser outra que a busca de um real universalismo para que a escola possa ser [...]: a escola unitária, que conjuga ciência, arte, tecnologia, cultura e forte base histórico-social. (LEHER, 2009, p. 245).

Deixamos em nossa pesquisa muitas inquietações e questões, que esperamos ensejem outros pesquisadores e trabalhadores da educação a desvelarem o que as constitui, engrossando no campo da EI e EE o debate crítico das políticas de educação em nosso país.

Em nossa análise, os conceitos, da forma como vêm sendo tratados na coleção, estão acompanhados de múltiplas concepções e sobrepostos, para:

- caracterizar a população da EII, por meio dos conceitos de: criança, deficiência, NEE, aluno;
- caracterizar a concepção pedagógica por meio das expressões: educar e cuidar, pedagogia para a EI, currículo, brincadeira, espaço coletivo e prazeroso;
- caracterizar a escola inclusiva por meio: do atendimento educacional especializado e serviços da EE, do espaço coletivo da diversidade, do espaço de convivência entre o público e o privado,

do currículo adaptado (divulgado como não especial), das atividades e espaços físicos adaptados e do acesso a todas as crianças.

Ao analisarmos os objetivos divulgados de alguns volumes da coleção, observamos a subordinação dos saberes à prática, levando a crer que as políticas de educação inclusiva para a EI sustentam-se no pragmatismo das propostas.

Todavia, é preciso que se diferencie o proposto pela política e o vivido. Mais que isso, é imperativo que se reconheça o que vêm acontecendo nas instituições de educação infantil, que têm, em sua população atendida, crianças dos meios populares, as quais se caracterizam pela miséria social, e que têm, na creche e pré-escola, o único meio de acesso à cultura produzida pela humanidade, ou seja, como uma das poucas possibilidades de humanização. É esta realidade que deve nos preocupar: sob que condições objetivas de trabalho estaremos nos defrontando, “ao serem abertos a todos” os portões da escola pública tal como ela está?

A escola pública, sobretudo, está sendo proposta como espaço da convivência de grupos vulneráveis; neste sentido, está desprovida, cada vez mais, de conhecimento.

Encerramos com uma citação de Leher (2009) naquilo que acreditamos deva ser a escola para todos, democrática e emancipatória:

[...] a escola pública perdeu muito de sua natureza universalista e exacerbou o particularismo da escola capitalista, que tem como principal fundamento a dissociação entre o pensar e o fazer, restringindo a escola dos filhos dos trabalhadores a esta última dimensão. A tarefa civilizatória não pode ser outra que a busca de um real universalismo para que a escola possa ser [...]: a escola unitária, que conjuga ciência, arte, tecnologia, cultura e forte base histórico-social. (LEHER, 2009, p. 245).

Deixamos em nossa pesquisa muitas inquietações e questões, que esperamos ensejem outros pesquisadores e trabalhadores da educação a desvelarem o que as constitui, engrossando no campo da EI e EE o debate crítico das políticas de educação em nosso país.

Nesse momento, lembrar Thompson (1981) faz-se necessário. Este autor, que ao trazer a discussão da lógica histórica, destaca alguns elementos importantes para pensarmos a produção do conhecimento tanto para aquele que realizou a pesquisa como para os pesquisadores que, ao interessarem-se pelo tema, darão continuidade ao estudo empreendido. Para este historiador inglês do século XX, o conhecimento histórico é provisório, seletivo e limitado, imprimindo em nosso ponto de vista uma pista importante àqueles que são e têm se formado pesquisadores: a pesquisa em sua dimensão provisória e limitada, no sentido de constituir-se de forma processual, compreendendo-a aberta a novas pesquisas

5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. J. de. *Criação do contexto inclusivo na educação infantil: um olhar sobre a brincadeira de crianças com Síndrome de Down*. 2004. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara, 2004.

ANDRADE, V. S. F. de. *Educação inclusiva: por um dever minoritário em uma escola para todos*. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia)-Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

ARCE, A. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, N. (Org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. *A pedagogia na “era das revoluções”*: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002a.

_____. *Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b.

ARCE, A; MARTINS, Lígia M. (Org.) *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas, SP: Alínea, 2009.

_____. (Org.) *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?* Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2007.

BLANK, D. A. Puericultura hoje: um enfoque apoiado em evidências. *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro, v.79 supl.1, Porto Alegre, maio/jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572003000700003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em : 18 nov. 2010. doi: 10.1590/S0021-75572003000700003.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 13, de 3 de junho de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil. In: BRASIL. *Ministério da Educação*: legislação. Brasília, 2009a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13203%3Aresolucao-ceb-1999&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866>. Acesso em: 20 dez. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n. 2, de 11 de fevereiro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação Básica. In: BRASIL. *Ministério da Educação*: legislação. Brasília, 2009b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 17 nov. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009c.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009d.

_____. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, 1998a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Educacenso*. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 25 set. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Educação básica: censo escolar. Brasília: INEP, 2009e. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 25 set. 2009.

_____; _____. Educação básica: levantamentos. Brasília: INEP, 2009k. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/outroslevantamentos/Infantil/educacao_infantil_brasil.htm>. Acesso em: 14 abr. 2010).

_____. Ministério da Educação. Secretaria do Estado. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, 2009f.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília, 2009g.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs*. Brasília, 1999b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação infantil*. Brasília, 2006j.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos a educação*. Brasília, 2006.

_____; _____. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008a.

_____; _____. Secretaria de Educação Especial. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução*. Brasília, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento*. Brasília. 2006b.

_____; _____. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem : deficiência múltipla*. Brasília. 2006c.

_____; _____. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência física*. Brasília. 2006d.

_____; _____. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial*. Brasília. 2006e.

_____; _____. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez*. Brasília. 2006f.

_____; _____. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência visual*. Brasília. 2006g.

_____; _____. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: altas habilidades/superdotação*. Brasília. 2006h.

_____; _____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais*. Brasília, 2001.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001*. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. In: BRASIL. *Ministério da Educação: legislação*. Brasília, 2009h. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 17 nov. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. In: BRASIL. Ministério da Educação: legislação. Brasília, 2009i. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 17 nov. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei Nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. In: BRASIL. Ministério da Educação: legislação. Brasília, 2009j.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006i. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 16 jul. 2009.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.) *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

CAMBAÚVA, L. G. *Análise das Bases Teórico-metodológicas na Educação Especial*. 1988. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.

CAMPOS, Maria M. O FUNDEB e os rumos da política educacional. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2007. Matéria também publicada no *Correio Braziliense*, 12 de março de 2007, seção Opinião, p. 13. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/difusao_ideias/pdf/materia_fundeb_rumos_politica_educacional.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2010.

CAMPOS, Maria M. *Educação Infantil. Reescrevendo a educação*: propostas para um Brasil melhor. 2006.

CAMPOS, Maria M.; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A Qualidade da Educação Infantil Brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CAMPOS, Maria M.; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 2001.

CAMPOS, Maria M. *Pobreza*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2005.

CARVALHO, M. Carmo Brant de. Gestão social: alguns apontamentos para o debate. In: RICO, Elizabeth de M.; RAICHELIS, Raquel (Org). *Gestão social: uma questão em debate*. São Paulo: EDUC/IEE, 1999. p. 19-29.

CERISARA, A. B. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002.

_____. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? *Perspectiva*, Florianópolis, v.17, n. especial, p. 11-21, jul./dez.1999.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Tradução: Izabel Magalhães. Brasília: UnB. 2001.

FAUSTINO, R. C. *Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e interculturalidade na educação escolar indígena*. 2006. 335f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

FERREIRA, J. R. *Políticas educacionais e educação especial*. São Paulo: UNIMEP, [200-?].

_____. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n.46, set.1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000300002&script=sci_arttext>. Acesso em: 16 nov. 2010. doi: 10.1590/S0101-32621998000300002

FERREIRA, J. R.; FERREIRA, M. C. C. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R de; LAPLANE, A. L. F. de. *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 21-48.

FONTES, V. Capitalismo, exclusões e inclusão forçada. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 34-58, 1996.

FREITAS, L. C. de. A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, n. 80, p. 299-325, set. 2002.

FULGRAFF, J. B. G. *O UNICEF e a política de educação infantil no governo Lula*. 2007. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

GARCIA, R. M. C. *Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira*. 2004. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

GARCIA, R. M. C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.12, n. 3, p.1-13, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 24 nov. 2008.

GOERGEN, Pedro. Prefácio. In: JANNUZZI, Gilberta. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

GÓES, M. C. R. de. Contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: DIÁLOGO E PLURALIDADE, 3., 2007, São Paulo. *Anais...* São Paulo: [s.n.], 2007.

JANNUZZI, Gilberta. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. Algumas concepções de educação do deficiente. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.

KASSAR, M. de C. M. *Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações*. *Cadernos CEDES*, Campinas, v.19, n.46, set. 1998.

KRAMER, S (Org.). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática, 1993.

KRAWCZYK, N. R. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. de F. F. (Org.). *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 59-72.

KUHLMAN, M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.) *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. São Paulo: Editora Autores Associados, 2001. p. 51-65. (Polêmicas do Nosso Tempo).

_____. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEHER, R. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? In: MENDONÇA, S. G. de L.; SILVA, V. P. da; MILLER, S. (Org.) *Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações*. Araraquara, SP: Junqueira & Marín, 2009.

MACHADO, M. L. de A. *Educação infantil e currículo: a especificidade do projeto educacional e pedagógico para creches e pré-escolas*. São Paulo: PUC/SP – FCC/SP, [199-?]. (mimeografado).

MENDES, E. G. *Inclusão: é possível começar pelas creches?* São Carlos: UFSCar, 2006).

MARTINS, L. M.; ARCE, A. A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MEZZOMO, M. Histórias da Eugenia. *Esboços*, Florianópolis, n.18, p.181-184, jul. 2007. Disponível em: <<http://www.journal.ufsc.br/index.php/esbocos/article/viewFile/590/2733>>. Acesso em: 29 de jun. de 2010.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.11, n. 33, p. 406-423, set./dez. 2006.

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. *Políticas municipais de educação inclusiva: um estudo de municípios catarinenses*. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 7., 2008, Itajaí. *Anais...* Itajaí: ANPED SUL, 2008.

MORAES, M. C. M. de. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 30., 2007, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2007. Texto base para o mini-curso Indagações sobre o conhecimento no campo da educação, GT 17.

MORAES, M. C. M. de (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NEIVERTH, T. *A transição do financiamento das creches conveniadas em Florianópolis: entre o FUNDEB e a focalização*. 2009. (Dissertação de Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

OLIVEIRA, William Vaz. *Intolerância étnica e racial: o pensamento eugenista no Brasil e o ideal de “purificação” das raças*. *Cadernos de Pesquisa do CDHIS/UFU*, Uberlândia, MG, n. 36/37, ano 20, p. 75-82, 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/viewFile/1219/1163>>. Acesso em: 29 de jun. 2010.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão... *Ponto de vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos*, Florianópolis, v.1, n. 1, p. 4-13, 1999.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). Nações Unidas (ONU). *Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência*. Guatemala, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, 1994.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2009.

PEREZ, M. A. R. *Educação especial em tempos de inclusão: política educacional e laços sociais*. 2008. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

REGEN, Nina. *Uma creche em busca de inclusão*. São Paulo: Ed. Memnon, 1998.

ROCHA, E. A. C. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil*. 1999. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.107, p. 7-40, jul. 1999.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; RAMON, F.; SILVA, A. P. S. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 65-100, mar. 2002.

SAVIANI, D. Prefácio. In: ARCE, A.; MARTINS, Lígia M. (Org.) *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas, SP: Alínea, 2009.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, J. C. O que o cotidiano das instituições de educação infantil nos revela? O espontaneísmo X o ensino. In: ARCE, A.; MARTINS, Lígia M. (Org.) *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas, SP: Alínea, 2009.

SILVA, M. G. A mediação e o processo de constituição da subjetividade em criança com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL EM PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONHECIMENTO E MARGENS, 4., 2008. Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre, 2008.

STEMMER, M. R. G. da S. *Educação infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emilia*. 2006. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

SOUSA, A. e S. *O trabalho docente no contexto das relações capitalistas de produção*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

THOMPSON, E. P. A lógica histórica. In: _____. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. p. 47-62.

VICTOR, Sônia Lopes. Sobre inclusão, formação de professores e alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Org.). *Conhecimento e margens: ação pedagógica e pesquisa em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. *As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre a inclusão da criança com deficiência no contexto da escola de educação infantil*. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: DIÁLOGO E PLURALIDADE, 3., 2007, São Paulo. *Anais...* São Paulo, 2007.

WIGGERS, Verena. *As orientações pedagógicas da educação infantil em municípios de Santa Catarina*. 2007. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

ZANELLA, A. V.; CORD, D. Atuação docente e educação infantil: contribuições da psicologia. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 73-83, jul./dez.1999.

6 ANEXOS

Anexo A - Capas dos volumes da coleção

Anexo B - Sistematização dos dados do volume *Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão/Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento*

Anexo C - Sistematização dos dados do volume *Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão/Dificuldades Acentuadas de aprendizagem/ deficiência múltipla*

Anexo D - Sistematização dos dados do volume *Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão/Dificuldades de Sinalização /Deficiência Física*

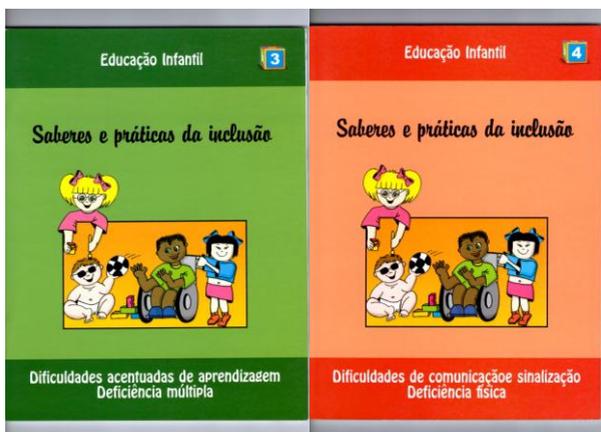
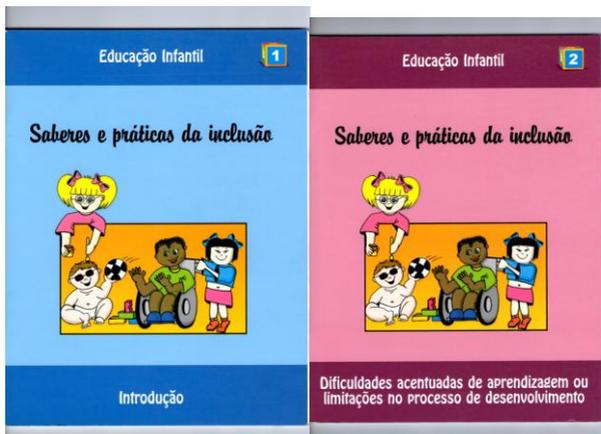
Anexo E - Sistematização dos dados do volume *Educação Infantil: Saberes e práticas da inclusão/Dificuldades de comunicação e sinalização Surdocegueira / múltipla deficiência sensorial*

Anexo F - Sistematização dos dados do volume *Educação Infantil: Saberes e práticas da inclusão/Dificuldades de comunicação e sinalização/Surdez*

Anexo G - Sistematização dos dados do volume *Educação Infantil: Saberes e práticas da inclusão/Dificuldades de comunicação e sinalização Deficiência visual*

Anexo H - Sistematização dos dados do volume *Educação Infantil: Saberes e práticas da inclusão/Altas habilidades/ superdotação*

Anexo A - Capas dos volumes da coleção





Anexo B - Sistematização dos dados do volume Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão/Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento

Apresentando o volume 2

Título
<i>Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão/Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento</i>
Sumário
<p>INTRODUÇÃO</p> <p>I. Princípios básicos da educação especial na educação infantil</p> <p>II. A criança do nascimento aos três anos de idade</p> <p>A. Estrutura curricular para programas de educação para crianças com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou em situação de risco</p> <p>1. Desenvolvimento humano como conteúdo para uma proposta de educação infantil</p> <p>2. O papel do adulto enquanto mediador social da aprendizagem</p> <p>3. Proposta de experiências a serem proporcionadas</p> <p>a. Representação criativa</p> <p>b. Linguagem e literatura</p> <p>c. Iniciativa e relações sociais</p> <p>d. Movimento</p> <p>e. Música</p> <p>f. Classificação</p> <p>g. Seriação</p> <p>h. Números</p> <p>i. Espaço</p> <p>j. Tempo</p> <p>4. A criança como um aprendiz ativo</p> <p>B. Construção do currículo</p> <p>C. O brincar e o brinquedo</p> <p>Sugestões de brinquedos de acordo com as etapas de desenvolvimento</p> <p>D. Avaliação do desenvolvimento da aprendizagem da criança</p> <p>Critérios para seleção de instrumentos de avaliação</p> <p>E. Listas de seqüências de aquisições de habilidades</p> <p>Funções e forma de utilização das listas de seqüências de desenvolvimento</p> <p>F. Estimulando o bebê prematuro</p> <p>Sugestões de atividades para o bebê prematuro</p> <p>III. A criança de quatro a seis anos de idade</p> <p>A. A educação da criança de quatro a seis anos B. Estrutura curricular para a educação de crianças de quatro a seis anos de idade</p>

1. A função da linguagem
 2. O papel das atividades criativas
 3. Habilidades sociais e afetivas
- C. Currículo
1. Leitura
 - 1.1 Linguagem oral
 - 1.2 Linguagem escrita
 2. Matemática
 3. Música
- D. O brincar e o brinquedo
- E. Recursos tecnológicos F. Avaliação do desenvolvimento e do processo de aprendizagem

IV. Bibliografia

V. Anexos

Anexo 1 - Listas de seqüências de aquisições de habilidades – Sugestões para avaliação do desenvolvimento da criança do nascimento aos três anos de idade (Material editado em volume suplementar)

Anexo 2 - Sugestões de atividades para crianças de quatro a seis anos de idade

Bibliografia*

ALENCAR, E.M.L.S. *Como desenvolver o potencial criador*. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. *Desfazendo mitos da criatividade*. Texto mimeografado.

_____ & **PEREIRA, M.S.N.** *O professor criativo – quem é ele e que fatores contribuem para o seu sucesso*. Brasília: 1997. Texto mimeografado.

ALMEIDA, T.M.M. de. (Coord.) *Quem canta seus males espanta*. São Paulo: Caramelo. 8^a ed.

APAE. *Revista Mensagem da APAE*. 1987.

ARIAGNO, R.L.; THOMAN, E.B.; BOEDDIKER, M.A.; KUGENER, B.; CONSTANTINOU, J.C.; MIRMIRAN, M. & BALDWIN R.B. Developmental care does not alter sleep and development of premature infants. *Pediatrics Dec* **100**(6): E9, 1997.

BASSEDAS, E. *Aprender e ensinar na educação infantil*. Tradução de Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BAYLEY, N. *Bayley scales of infant development*. San Antonio: The Psychological Corporation, 1993.

BOULCH, J. Le. *O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos*. Tradução de Ana Guardiolar Brizolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

CASTRO, A.D. de. *Piaget e a pré-escola*. São Paulo: Pioneira, 1986.

COHEN, M.A. & GROSS, P. J. *The developmental resource: behavioral sequences for assessment and program planning*. New York: Grune & Stratton, 1979.

COSTALLAT, D.M. de. *Psicomotricidade*. Porto Alegre: Editora Globo, 1974.

CUBERES, M.T.G. (Org.). *Educação infantil e séries iniciais: articulação para a alfabetização*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

- CUNHA, N.H.S.** *Brinquedo, desafio e descoberta: subsídios para utilização e confecção de brinquedos*. Brasília: FAE, 1995.
- CYRILLE, K.** *Desarrollo psicomotor de la primeira infancia*. Buenos Aires: Paideia, 1975.
- DEWEY, J. & McLELLAN, J.** What psychology can do for the teacher. In: R.D. Archambault (Ed.), *John Dewey on education: selected writings* (pp. 195-211). New York: Random House, 1964.
- FARIA, A.L.G. & PALHARES, M.S.** (Orgs.) *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- FERREIRA, I.L. & CALDAS, S.P.S.** *Atividades na pré-escola*. São Paulo: Saraiva, 1978.
- FERREIRA, M.C.R.** (Org.) *Os fazeres na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 1998.
- FLAVEL, J.H.** *The developmental psychology of Jean Piaget*. Princeton: D. Van Nostrand Company, 1963.
- FROSTIG, M.** *Figuras e formas; programa para o desenvolvimento da percepção visual*. Buenos Aires/São Paulo: Médica Panamericana, 1980.
- FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO.** *Professor da pré-escola*. Vols. 1 e 2. Brasília: MEC / SEF / DPE/ COEDI, 1994. 3ª.ed.
- GESELL, A.** *A criança do zero aos cinco anos*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- GWIAZDA, J. & BIRCH, E.E.** Perceptual development: *vision*. In: E.B. Goldstein (Ed.), *Blackwell handbook of perception*. Malden: Blackwell Publishers, 2001.
- HEREDERO, E.S.** *Necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Marília: Unesp, FFC, Departamento de Educação Especial, 1999.
- HOHMANN, M. & WEIKART, D.P.** *Educating young children: active learning practices for preschool and child care programs*. Ypsilanti: High/Scope Press, 1995.
- JORGE, J.** (Relator). *Educação infantil*. Brasília: Educação, Ciência e Tecnologia, Senado Federal, jun. 1999.
- KNOBLOCH, H. & PASSAMANICK, B.** *Gesell e Amatruda: diagnóstico do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Atheneu, 1990.
- KORNER, A.F.; BROWN Jr., B.W. et al.** State behavior of preterm infants as a function of development, individual and sex differences. *Infant Behavior and Development* 11: 111- 124. 1988.
- KORNER, A.F.; CONSTANTINOU, J.C. et al.** Establishing the reliability and developmental validity of a neurobehavioral assessment for preterm infants: a methodological process. *Child Development* 62 (5): 1200-1208. 1991.
- KORNER, A.F. & THOM, V.A.** *Neurobehavioral assessment of the preterm infant*. The Psychological Corporation. Harcourt, Brace & Jovanovich, Inc, 1990.
- LANDERS, C. & KAGITCIBASI, C.** Measuring the psychosocial development of young children: the innocent technical workshop. *Consultative Group on Early Childhood Care Development: Summary Report, May, 1990*.

- LEBOYER, F.** *Shantala, massagem para bebês: uma arte tradicional*. Rio de Janeiro: Ground, 1976.
- LINHARES, M.B.M.** Avaliação assistida: fundamentos, definição, características e implicações para a avaliação psicológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* 11: 23-31, 1995.
- MIRANDA, S.** *Oficina de dinâmica de grupos para empresas, escolas e grupos comunitários*. Vol. I. Campinas: Papyrus Editora, 2001. 8ª ed.
- _____. *Oficina de dinâmica de grupos para empresas, escolas e grupos comunitários*. Vol. II. Campinas: Papyrus Editora, 2000. 2ª ed.
- NEGRINE, A.** *Aprendizagem e desenvolvimento infantil – psicomotricidade: alternativa pedagógica*. Vol. 3., Porto Alegre: Prodil, 1995.
- PERA, A.** *Brinquedos e brincadeiras*. São Paulo: Vetor Psicopedagógica, 1995.
- PÉREZ-RAMOS, A.M.Q. & PÉREZ-RAMOS, R.** *Estimulação precoce: serviços, programas e currículos*. Brasília: CORDE, 1992.
- PIAGET, J.** *El juicio y el razonamiento en el niño*. Buenos Aires: Biblioteca Pedagógica, 1967.
- _____. *Psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- PIERRE, V.** *Linguagem corporal: a estrutura e a sociologia da ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- RODARI, G.** *A gramática da fantasia*. Ed. Summus, 1982.
- RODRIGUEZ, S.; ARANCIBIA, V. & UNDURRAGA, C.** *EEDP – Escala evaluación del desarrollo psicomotor de 0 - 24 meses*. Chile: Galdoc, 1992.
- SILVA, O.P.V.** *Novo manual de follow-up do recém-nascido de alto-risco*. Rio de Janeiro: SOPERJ., 1995.
- TORRANCE, E. P.** *Pode ensinar criatividade?* São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1974.
- VYGOTSKY, L.S.** *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 2ª ed.
- WERNER, L.A. & BERNSTEIN, I.L.** Development of the auditory, gustatory, olfactory, and somatosensory systems. In: E.B. GOLDSTEIN (Ed.), *Blackwell handbook of perception*. Malden: Blackwell Publishers, 2001.
- WORLD BANK.** *Early childhood counts: programing resources for early childhood care and development. The Consultative Group on ECCD*. Washington, D.C.: World Bank, 1999.
- YOZO, R.Y.K.** *100 jogos para grupos. Uma abordagem psicodramática para empresas, escolas e clínicas*. São Paulo: Ed. Agora, 1996.
- V. Anexo
- Anexo2 - Sugestões de atividades para crianças de quatro a seis anos de idade

Nº de Páginas

65

*Foram retiradas a documentação indicada na bibliografia deste volume por estarem contempladas no Quadro 8 - Documentos anunciados nas bibliografias dos volumes da coleção.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa em BRASIL, 2006b

Autores que se repetem no volume 2

Autores	Nº de vezes que são citados
ALENCAR, E.M.L.S.	3
MIRANDA, S.	2
PIAGET, J.	2

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa em BRASIL (2006b).

Ficha Técnica do volume 2

Coordenação Geral	<ul style="list-style-type: none"> • Prof^a Francisca Roseneide Furtado do Monte – MEC/SEESP
Elaboração	<ul style="list-style-type: none"> • Prof^a Dr^a Rosana Maria Tristão (do nascimento aos três anos de idade) – Universidade de Brasília/UnB • Prof^a Idê Borges dos Santos (quatro a seis anos de idade) – MEC/SEESP (Especialista em Deficiência Mental)
Colaboração	<ul style="list-style-type: none"> • Ana Carolina Castro Viegas, Alyne Pessoa Pisk, Keylla Furuhashi Viana, Priscilla Caribe Scwam, Rosa Paula de Melo Rodrigues Alves, Walquíria Gentil Gonçalves (Alunas do curso de Psicologia e Enfermagem da Universidade de Brasília)
Revisão Técnica	<ul style="list-style-type: none"> • Prof^a Francisca Roseneide Furtado do Monte – MEC/SEESP
Revisão de Texto	<ul style="list-style-type: none"> • Prof^a Ms. Aura Cid Lopes Flório Ferreira de Brito – MEC/SEESP
Consultores e Instituições que emitiram parecer	<ul style="list-style-type: none"> • Prof^a Dr^a Aidyl M. Q. Perez Ramos – USP/SP • Prof^a Dr^a Alexandra Anache – Universidade Federal de Mato Grosso

	<p>do Sul</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profª Ms. Aricélia Ribeiro do Nascimento – MEC/SEF/COEDI-DF • Profª Drª Soraia Napoleão Freitas – Universidade Federal de Santa Maria/RS • APAE de Pará de Minas/MG • APAE de São Paulo/SP • Fundação Catarinense de Educação Especial do Estado de Santa Catarina • Secretaria Executiva de Educação do Pará / Departamento de Educação Especial • SEDUC / Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino / Centro de Triagem e Diagnóstico da Educação Especial do Estado do Amazonas • Profª Drª Isolda de Araújo Günther – Universidade de Brasília-UnB • Secretaria de Estado da Educação – Diretoria de Educação Especial do Estado de Minas Gerais
--	---

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa em BRASIL (2006b).

Anexo C - Sistematização dos dados do volume Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão/Dificuldades Acentuadas de aprendizagem/ deficiência múltipla

Apresentando o volume 3

Título
<i>Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão/Dificuldades Acentuadas de aprendizagem/ deficiência múltipla</i>
Sumário
<p>INTRODUÇÃO</p> <p>1. A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES</p> <p>2. CONCEITUANDO DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA E NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS</p> <p>3. AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA: DAS NECESSIDADES ÀS POSSIBILIDADES</p> <p>3.1 Abrindo caminhos e construindo pontes</p> <p>3.2 Superando barreiras</p> <p>3.3 Uma história singular</p> <p>4. O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA</p> <p>5. A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA EM CRECHE E PRÉ-ESCOLA</p> <p>6. CURRÍCULO: EIXOS DA PROPOSTA PEDAGÓGICA</p> <p>7. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA INCLUSIVA</p> <p>8. ADAPTAÇÕES DE ACESSO AO CURRÍCULO</p> <p>8.1 Adaptações organizacionais e didático-metodológicas</p> <p>8.2 Adaptações avaliativas</p> <p>8.3 Adaptações relativas ao espaço e tempo</p> <p>9. ATIVIDADES SUPLEMENTARES ALTERNATIVAS</p> <p>9.1 Comunicação suplementar alternativa</p> <p>9.2 Sistemas tecnológicos e computadorizados</p> <p>10. O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PRECOCE: ABORDAGEM SOCIOPEDAGÓGICA ECOLÓGICA</p> <p>11. O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL</p> <p>12. RECURSOS DE ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL</p> <p>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</p>
Bibliografia*
<p>ALVAREZ, Anne. <i>Companhia viva</i>. Porto Alegre: Artmed, 1994.</p> <p>BAKHTIN, M. <i>Marxismo e filosofia da linguagem</i>. São Paulo: Hucitec, 1988. 4ª ed.</p> <p>BAUTISTA, Rafael. (Coord.) <i>Necessidades educativas especiais</i>. Lisboa: Dinalivros, 1997.</p> <p>BORGES, J.S. & WATANABE, M.K. <i>Teclado amigo. Um sistema para</i></p>

- acesso alternativo a computadores para portadores de deficiências motoras severas. *Temas sobre desenvolvimento* 10. Memnon, 2001.
- BRODIN, J. & RIVERA T.** *La familia del deficiente mental*. Inf. nº 25. Estocolmo (Suécia): Escuela Superior de Maestros e I.E.S, 1999.
- BRONFENBRENNER, Urie.** *A ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BRUNO, Marilda Morais Garcia.** *O desenvolvimento integral do deficiente visual*. São Paulo: Loyola, 1992.
- _____. *Intervenção precoce: momento de interação e comunicação*. São Paulo: CENP/SEE, 1993.
- _____. Educação inclusiva: problemas e perspectivas. *Anais de Políticas Públicas: Diretrizes e Necessidades da Educação Básica*. Presidente Prudente: Unesp: I Encontro de Educação do Oeste Paulista, 2000.
- _____. Do currículo funcional ao projeto pedagógico de inclusão escolar e comunitária. *Anales del I Congreso Internacional de Educación y Salud*. Córdoba: 2001a.
- CAPOVILLA, Fernando.** Comunicação alternativa na USP na década 1991-2001: Tecnologia e pesquisa em reabilitação, educação e inclusão. *Temas sobre Desenvolvimento* 10. Memnon, 2001.
- CARDOSO, Maria Cecília F.** *Abordagem ecológica em educação especial: fundamentos básicos para o currículo*. Brasília: CORDE, 1997.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart & PALHARES, Marina Silveira.** (Orgs.) *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- FINO, Maria Noêmia N.D.** *Currículo funcional para alunos com deficiência intelectual*. Portugal: Departamento de Educação Especial, 1993.
- GOETZ, L.; STRENEL & CAMPBELL.** *Inovative program design for individual with dual sensory impairment*. Baltimore: Pare Brooks Publishinh Co. Inc.
- GUESS, D. & CAUSEY, Siegel.** *Combinando un enfoque grupal trasndisciplinario con un modelo de secuencia de curriculum individualizado para niños discapacitados severos*. Kansas City: University of Kansas, Department of Special Education, 1985.
- GUIJARRO, R.B.** (Org.) *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Espanha: Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.
- HEREDERO, Eladio Sebastian.** *Necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Marília: Unesp, FFC, Departamento de Educação Especial, 1999.
- HEYMEYER, Úrsula.** *Avaliação do desempenho na PC*. São Paulo: Memnon, 1993.
- KASSAR, Mônica de C. M.** *Deficiência múltipla e educação no Brasil*. Campinas: Edit. Associados, 1999.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida.** Educação infantil: problemas e perspectivas. *Anais de Políticas Públicas: Diretrizes e Necessidades da Educação Básica*. Presidente Prudente: Unesp: II Encontro de Educação do Oeste Paulista, 2000.

- KRAMER, Sônia.** (Org.) *Com a pré-escola nas mãos. Uma alternativa curricular para educação infantil.* São Paulo: Ática, 1998.
- KYLEN, Gunnar.** *A inteligência e os déficits intelectuais.* Trad. Úrsula Heymeyer. Estocolmo: 1997. (Apostila)
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér.** *Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual.* Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- MANZINI, Eduardo et al.** *Cognição, linguagem, aprendizagem.* Marília: Unesp, FFC, 2002.
- MASINI, Elcie F. S.** (Org.) *Do sentido... pelos sentidos... para o sentido.* São Paulo: Vetor Editora, 2002.
- _____ **& MERCH, Leny M.** O que é educação inclusiva? *Integração* **8** (20): 37-39. 1998.
- MIURA, Regina Keiko Kato.** (Org) Educação especial: formação de professores, ensino e Integração. *Cadernos* **8**. Marília: Unesp FFC, 1999.
- PALACIOS, AYOLA C.** Intervenção precoce e liderança das famílias. In: MASINI, Elcie F.S. (Org) *Do sentido... pelos sentidos... para o sentido.* São Paulo: Vetor editora, 2002.
- PIAGET, J.** Desenvolvimento e aprendizagem. In: *Studying teaching.* Prentice Hall, 1971.
- _____ **& GRECO.** *Aprendizagem e conhecimento.* Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1976.
- PERRENOUD, Philippe.** *Pedagogia diferenciada: das intenções às ações.* Porto Alegre: Artmed, 1998.
- REGEN, Mina.** (Org.) *Uma creche em busca de inclusão.* São Paulo: Memnon, 1998.
- SACRISTÁN, G.J.** *Comprender e transformar o ensino.* Porto Alegre: Artmed, 1998. 4ª. ed.
- SASTRE, G. & MORENO, Montserrat.** *Aprendizaje y desarrollo intelectual.* Barcelona: Gedisa, 1987.
- SIH.** *Basic model for functional assessment.* Stockolm: National Swedish Agency for Special Education, 1996.
- STAINBACK, Suzan & STAINBACK, William.** *Inclusão: um guia para educadores.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- TUPY, Tania Maria & DON PRAVETTONI, Giancarlo.** (Org.) *Discurso sobre comunicação alternativa.* São Paulo: Memnon, 1999.
- VYGOTSKY, L.** *Pensamento e linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Nº de Páginas

59

*Foram retiradas a documentação indicada na bibliografia deste volume por estarem contempladas no Quadro 8 - Documentos anunciados nas bibliografias dos volumes da coleção.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa em BRASIL (2006c).

Autores que se repetem na bibliografia do volume 3

Autores	Nº de vezes que se repetem
BRUNO, M.M.G.	4
MASINI, E.F.S.	2
PIAGET, J.	2

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa em BRASIL (2006c).

Ficha Técnica divulgada no volume 3

Coordenação Geral	<ul style="list-style-type: none"> • Prof^a Francisca Roseneide Furtado do Monte – MEC/SEESP • Prof^a Idê Borges dos Santos – MEC/SEESP
Elaboração	<ul style="list-style-type: none"> • Prof^a Ms. Marilda Moraes Garcia Bruno. Consultora autônoma.
Revisão Técnica	<ul style="list-style-type: none"> • Prof^a Francisca Roseneide Furtado do Monte – MEC/SEESP
Revisão de Texto	<ul style="list-style-type: none"> • Prof^a Idê Borges dos Santos - MEC/SEESP • Prof^a Ms. Aura Cid Lopes Flório Ferreira de Britto – MEC/SEESP
Consultores que emitiram parecer	<ul style="list-style-type: none"> • Iracilda Rodrigues de Souza – SE/DF • Maria do Carmo M. F. de Paula – SE/DF • Maria Renata da Silva Pereira – SE/DF • Nina Maria F. Coura – SE/DF

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa em BRASIL (2006c).

Anexo D - Sistematização dos dados do volume Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão/Dificuldades de Sinalização /Deficiência Física

Apresentando o volume 4

Título
<i>Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão/Dificuldades de Sinalização /Deficiência Física</i>
Sumário
<p>INTRODUÇÃO</p> <p>PARTE I</p> <p>DEFICIÊNCIA FÍSICA</p> <p>1.1 O que é deficiência física?</p> <p>1.2 Quem é o deficiente físico?</p> <p>1.3 Abordagens teóricas para crianças com deficiência física em decorrência da paralisia cerebral</p> <p>PARTE II</p> <p>PARALISIA CEREBRAL</p> <p>2.1 O que é paralisia cerebral?</p> <p>2.2 Perfil da criança paralisada cerebral em relação ao processo de desenvolvimento.</p> <p>PARTE III</p> <p>IGUALDADE DE OPORTUNIDADES</p> <p>3.1 Currículo</p> <p>3.2 Perspectivas de formação de professores</p> <p>3.3 Formação continuada</p> <p>3.4 Informática na educação: perspectivas de inclusão</p> <p>PARTE IV</p> <p>ASPECTOS EDUCACIONAIS IMPORTANTES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA</p> <p>4.1 Desenvolvimento e aprendizagem da criança com necessidades especiais em decorrência da deficiência física</p> <p>4.2 Desenvolvimento neuropsicomotor</p> <p>4.3 Importância do ambiente no desenvolvimento da criança com deficiência física</p> <p>4.4 De professor para professor</p> <p>4.4.1 O educador e o diagnóstico - detectando dificuldades</p> <p>4.4.2 Um ganho qualitativo para todos</p> <p>4.5 Comprometimentos prejudiciais ao desenvolvimento da criança com necessidades especiais em decorrência da deficiência física</p> <p>4.6 Problemas de linguagem e comunicação</p> <p>4.7 A linguagem pictórica e representativa</p> <p>4.8 Comunicação alternativa</p> <p>4.9 Afetividade</p> <p>4.10 Trabalho em equipe</p> <p>4.11 Papel da família</p>

PARTE V**MODALIDADES EDUCACIONAIS**

- 5.1 Adaptações curriculares na educação infantil
 - 5.1.1 Crianças do nascimento aos seis anos
 - 5.1.2 Desenvolvimento psicomotor do nascimento aos três anos
 - 5.1.3 Comunicação alternativa do nascimento aos três anos
 - 5.1.4 Desenvolvimento psicomotor dos quatro aos seis anos
 - 5.1.5 Comunicação alternativa de quatro a seis anos
 - 5.1.6 Recursos e adaptações de materiais pedagógicos
- 5.2 Adaptações de mobiliário
- 5.3 Planificação futura

PARTE VI**OUTRAS PATOLOGIAS CAUSADORAS DE DEFICIÊNCIA FÍSICA**

- 6.1 Mielomeningocele
 - 6.1.1 Problemas neurológicos
 - 6.1.2 Problemas urológicos
 - 6.1.3 Problemas ortopédicos
 - 6.1.4 Alergia ao látex
 - 6.1.5 Cuidados que o professor deve ter com a criança portadora de mielomeningocele
- 6.2 Doenças Neuromusculares
 - 6.2.1 Distrofia muscular progressiva
 - 6.2.2 Observações ao professor
- 6.3 Malformações congênicas
 - 6.3.1 Artrogripose
 - 6.3.2 Osteogênese *imperfecta*
- 6.4 Lesões encefálicas adquiridas
 - 6.4.1 Esclarecimentos ao professor

PARTE VII**BIBLIOGRAFIA****Bibliografia***

- BRAGA, L.W.** *Cognição e paralisia cerebral - Piaget e Vygotsky em questão*. Salvador: SarahLetras, 1995.
- BRAIN I.** *Rosenthal Rehabilitation of the adult and child with traumatic*.
- BUSCAGLIA, L.** *Os deficientes e seus pais - Um desafio ao aconselhamento*. Rio de Janeiro: Record, 1993.
- COLL, C. et al.** *Desenvolvimento psicológico e educação. Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Volume 3. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- FLAVEL, J.H.; MILLER, P.H. & MILLER, S.A.** *Desenvolvimento cognitivo*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FRANCO, M.P.G.** (Org) *Estimulação precoce de 0 a 5 anos*. São Paulo: Gráfica da APAE, 1995.
- GARCÍA, C.M.** Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A.(Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- GOULART, B.I.** *Piaget -Experiências básicas para utilização pelo*

professor. Petrópolis: Vozes, 2000.

HEYMEYER, U. & GANE M.L. *Observação de desempenho*. São Paulo: Memnon, 1993.

MARUJO, V.L.M.B. Fonoaudiologia em paralisia cerebral. In: SOUZA, A.M.C. & FERRARETTO, I. *Paralisia Cerebral – Aspectos práticos*. São Paulo: Memnon, 1998.

MOURA, M.J. A área Psicopedagógica. In: SOUZA, A.M.C. & FERRARETTO, I. *Paralisia cerebral – Aspectos práticos*. São Paulo: Memnon, 1998.

MUÑOZ, J.L.G.; BLASCO, G.M.G. & SUÁREZ, M.J.R. Deficientes motores II: Paralisia Cerebral. In: BAUTISTA, R. *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro, 1997.

NARDI, R.G. Computador: um recurso no contexto de sala de aula com crianças portadoras de paralisia cerebral. In: SOUZA, A.M.C. & FERRARETTO, I. *Paralisia cerebral – Aspectos práticos*. São Paulo: Memnon, 1998.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIAGET, J. *A equilibrção das estruturas cognitivas: problema central de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

RODRIGUES, M. *Psicologia educacional - uma crônica do desenvolvimento humano*. São Paulo: McGRAW-HILL, 1976.

SOUZA, A.M.C. Prognóstico funcional da paralisia cerebral. In: SOUZA, A.M.C. & FERRARETTO, I. *Paralisia Cerebral – Aspectos práticos*. São Paulo: Memnon, 1998.

_____. & **FERRARETTO, I.** *Paralisia cerebral – Aspectos práticos*. São Paulo: Memnon, 1998.

TAILLE, Y.D.L. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: TAILLE, Y.L.; OLIVEIRA, M.K. & DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky e Wallon – Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

_____. Desenvolvimento e educação infantil. *Criança & Vida - Ano IV - Março/Abril 2002 - Fundação Orsa*.

VAYER, P. & RONCIN, C. *Integração da criança deficiente na classe*. São Paulo: Manole, 1989.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1978. 2ª ed.

Nº de páginas

98

*Foram retiradas a documentação indicada na bibliografia deste volume por estarem contempladas no Quadro 8 - Documentos anunciados nas bibliografias dos volumes da coleção.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa em BRASIL (2006d).

Autores que se Repetem na bibliografia do volume 4

Autores	Nº de vezes que são citados
FERRARETTO, I.	2
SOUZA, A.M.C.	2
TAILLE, Y.L.	2

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa em BRASIL (2006d).

Ficha Técnica Divulgada no volume 4

Coordenação Geral	<ul style="list-style-type: none"> • Prof^ª Francisca Roseneide Furtado do Monte – MEC/SEESP • Prof^ª Idê Borges dos Santos – MEC/SEESP
Elaboração	<ul style="list-style-type: none"> • Prof^ª Ana Maria de Godói – Associação de Assistência à Criança Deficiente - AACD • Prof^ª Roberta Galasso – Associação de Assistência à Criança Deficiente - AACD • Prof^ª Sônia Maria Pinc Miosso – Associação de Assistência à Criança Deficiente - AACD
Revisão Técnica	<ul style="list-style-type: none"> • Prof^ª Francisca Roseneide Furtado do Monte – MEC/SEESP • Prof^o José Rafael Miranda – MEC/SEESP
Revisão de Texto	<ul style="list-style-type: none"> • Prof^ª Ms. Aura Cid Lopes Flórido Ferreira de Britto – MEC/SEESP
Consultores e Instituições que emitiram parecer	<ul style="list-style-type: none"> • Débora Deliberato – Docente do Departamento de Educação Especial – Universidade Estadual de São Paulo – UNESP/SP

	<ul style="list-style-type: none"> • Centro de Apoio Pedagógico Especializado da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – Fundação Catarinense de Educação Especial do Estado de Santa Catarina-CAPE • Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino – Centro de Triagem e Diagnóstico da Educação Especial do Estado do Amazonas – SEDUC • Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – Diretoria de Educação Especial • Secretaria Executiva de Educação do Pará – Departamento de Educação Especial • Secretaria Catarinense de Educação Especial – FCEE – Diretoria de Assistência ao Educando • Equipe de profissionais da AACD: Aparecida de Lourdes Benatti, Cynthia de Queiroz Pinto Rojas, Eliane de Oliveira Matrini Silva, Ivani Correa Heler, Josyvanda Basílio Russo, Leila Buzzi Magalhães, Lucimara Aparecida da Silva, Magali Ariga, Maria Fernanda Pereira de Souza, Maria Lodovina Gonzales Frosch, Maria Tereza Alvarenga da Cunha, Marília Peixoto D’Oliveira, Marli Rosário do Espírito Santo Pereira, Patrícia Gustchov Campos, Renata Cristina Bertolozzi Valera e Roseli Duarte de Olivera
<p>Colaboração Institucional / Agradecimentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escola JATY – Mileni Albeny Vasconcelos • Lar Escola São Francisco – Centro de Reabilitação - Roberta Galasso e Stella Maris Mollinari

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa em BRASIL (2006d).

Anexo E - Sistematização dos dados do volume Educação Infantil: Saberes e práticas da inclusão/Dificuldades de comunicação e sinalização Surdocegueira / múltipla deficiência sensorial

Apresentando o volume 5

Título
<i>Educação Infantil: Saberes e práticas da inclusão/Dificuldades de comunicação e sinalização Surdocegueira / múltipla deficiência sensorial</i>
Sumário
<p>INTRODUÇÃO</p> <p>PARTE I</p> <p>MÚLTIPLA DEFICIÊNCIA SENSORIAL E SURDOCEGUEIRA</p> <p>1.1 Múltipla deficiência sensorial</p> <p>1.2 Surdocegueira</p> <p>PARTE II</p> <p>ABORDAGENS TEÓRICAS SOBRE CRIANÇAS SURDOCEGAS</p> <p>2.1 A importância do movimento: a proposta de Van Dijk</p> <p>2.2 Aspectos pertinentes à comunicação</p> <p>2.2.1 Comunicação receptiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicação receptiva na criança surdocega em fase pré-lingüística • Comunicação receptiva na criança surdocega em fase pós-lingüística <p>2.2.2 Comunicação expressiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicação expressiva na criança surdocega em fase pré-lingüística • Comunicação expressiva na criança surdocega em fase pós-lingüística <p>2.2.3 Outros aspectos a considerar na comunicação expressiva</p> <p>PARTE III</p> <p>PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO</p> <p>3.1 Condições básicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho em equipe • O papel da família • Planificação futura <p>PARTE IV</p> <p>MODALIDADES EDUCACIONAIS</p> <p>4.1 Aspectos educacionais importantes para a inclusão</p> <p>4.2 Escola especial como centro de recursos</p> <p>4.3 Classe especial</p> <p>4.4 Sala de recursos</p> <p>4.5 Sala de ensino regular</p> <p>PARTE V</p> <p>NECESSIDADES INICIAIS DA CRIANÇA SURDOCEGA</p> <p>5.1 Recepção da criança</p>

- 5.2 Identificação do professor
- 5.3 Identificação da criança
- 5.4 Identificação da instituição
- 5.5 Identificação de atividades
- 5.6 Brincadeiras
- 5.7 Alimentação
- 5.8 Higiene
- 5.9 Descanso
- 5.10 Massagem

PARTE VI

ASPECTOS PERTINENTES À AVALIAÇÃO

- 6.1 Avaliação alternativa
- 6.2 Equipe de observação

PARTE VII

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia*

AMARAL, Isabel. Formação de educadores de pessoas com deficiências sensorial e múltipla deficiência sensorial. *In: Organização de Serviços Transdisciplinares.* São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2000. (Apostila de curso - Disciplina Avaliação da Criança Surdocega e Múltipla Deficiente Sensorial)

_____. A educação de estudantes portadores de surdocegueira. *In: MASINI, Elcie F.S. (Org.). Do sentido... pelos sentidos...para o sentido.* São Paulo: Vetor Editora, 2002. pp. 121-144.

_____. & **LADEIRA, F.** *Alunos com multideficiência nas escolas de ensino regular.* Lisboa: Ministério da Educação, 1999.

ARAÓZ, Susana M. M. “Experiências de pais de múltiplos deficientes sensoriais surdocegos. Do diagnóstico à educação especial.” São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 1999. (Dissertação de Mestrado)

_____. A família e os surdocegos congênicos. *In: MASINI, Elcie F.S. (Org.). Do sentido... pelos sentidos...para o sentido.* São Paulo: Vetor Editora, 2002. pp. 57-58.

BLOOM, Ylana. Object symbols: a communication option. *The Royal New South Wales Institute for deaf and blind children. Monograph Series - Number 1.* Austrália: North Rocks Press, 1990.

BOVE, M. *Cursos sobre comunicação do surdocego congênito.* Programa Hilton Perkins para América Latina. São Paulo: 1993.

CADER, Fatima A.A.A. *Leitura e escrita na sala de aula: uma pesquisa de intervenção com crianças surdas.* Brasília: Faculdade de Educação - UNB, 1997. (Dissertação de Mestrado)

_____. & **COSTA, Maria P.R. da.** Possibilidades de intervenção pedagógica com crianças surdas com comprometimento visual. *CD-Rom da 23a Reunião da ANPED.* Caxambu: ANPED, 2000. pp.1-14.

_____. & _____. *Características de algumas crianças surdocegas.* CD-ROM Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação da UFSCar. São Carlos: UFSCar, 2001. pp. 1-3.

CADER-NASCIMENTO, Fatima A.A.A. “Mediação pedagógica no processo de desenvolvimento da comunicação receptiva e expressiva de crianças surdas com comprometimento visual.” São Carlos: UFSCar, 2002. (Relatório de Pesquisa de Doutorado)

____ & **COSTA, Maria P.R. da.** Movimento e comunicação na mediação pedagógica com crianças surdocegas: a contribuição de Van Dijk. *III Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*. Londrina: 2002. pp. 1-12. (Curso)

CHEN, D.; ALSOP, L. & MIONOR, L. Lessons from project PLAIN California and Utah: implications for early interventions service to infants who are deaf-blind and their families. *Deafblind perspectives 7*: 1-23, 2000.

COMERDI, M.A. *Construindo um currículo funcional e ecológico para um programa de surdocegos do Brasil*. Massachussets: Educational Learship Program School for the Blind, 2000-2001.

DEMARCHI, Telma C.B. & SOLÉR, Thaís R.F. Trabalho com famílias: esta parceria dá trabalho, dá prazer. *In: MASINI, Elcie F.S. (Org.). Do sentido... pelos sentidos...para o sentido*. São Paulo: Vetor Editora. 2002. pp. 185-192.

ERIKSON, Linda. A importância de intérpretes para pessoas surdocegas. *In: MASINI, Elcie F.S. (Org.). Do sentido... pelos sentidos...para o sentido*. São Paulo: Vetor Editora, 2002. pp. 119-120.

FERNANDEZ, M.L.T. (Org.) *Manual básico de genética en las sorderas, cegueras y sordo - cegueras*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 1997.

FREEMAN, P. *El bebé sordo ciego. Un programa de atención temprana*. Madrid: Editora Española - ONCE, 1991.

JESUS, Regina M. de. Alguns pontos de atenção profissional junto à família da criança com deficiência. *In: MASINI, Elcie F.S. (Org.). Do sentido... pelos sentidos...para o sentido*. São Paulo: Vetor Editora, 2002. pp. 181-184.

JURGENS, M.R. *Confrontation between the young deaf-blind child and the outer world. Introduction by J. van Dijk*. Amsterdam and Lise: Sewets & Zeitlinger B.V., 1977.

MacFARLAND, S.Z.C. Teaching strategies of the van Dijk - Curricular approach. *Journal of Visual Impairment & Blindness* **89**(3): 222-228, 1995.

MAIA, S. R.; JESUS, R. M.; ROSA, D.; DUARTE, D. F.; GIACOMINI, L.; ALVAREZ, M. M. R. M. L.; PETERSEN, M. I. & CAMBRUZZI, R. C. S. *Aspectos gerais sobre surdocegueira*. São Paulo: 2001.

MASINI, Elcie F. S. A educação de pessoas com deficiências sensoriais: algumas considerações. *In: MASINI, Elcie F.S. (Org.) Do sentido... pelos sentidos...para o sentido*. São Paulo: Vetor Editora, 2002. pp. 77-82.

MAZZOTTA, M.J.S. *Trabalho docente formação de professores de educação especial*. São Paulo: E.P.U., 1973.

McINNES. Deafblindness: a unique disability. *In: McINNES, John M. (Org.) A guide to planning and support for individuals who are deafblind*. Canada: University of Toronto Press Incorporated, 1999.

____ & **TREFFY, J. A.** *Deaf-blind infants and children: a developmental guide*. Trad. Mary Inês R. M. Loschiavo. São Paulo: AHIMSA, 1991.

McLETCHIE, Bárbara A.B. & RIGGIO, Mariane. Competências para

professores de alunos com surdocegueira. In: MASINI, Elcie F.S. (Org.) *Do sentido... pelos sentidos...para o sentido*. São Paulo: Vetor Editora, 2002. pp. 145-166.

MILES, Barbara & RIGGIO, Marianne. *Desenvolvimento básico das formas de linguagem*. Trad. Maria Inês Petersen. Massachusetts: Perkins School for the Blind, 1999.

MYKLEBUST, H.R. *Psicologia del sordo*. Madrid: Ed. Magisterio Español, 1971.

NICOLUESCU, Basarab et al. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2000.

NUNES, M. C. A. "Aprendizagem activa na criança multideficiente com deficiência visual - Um guia para educadores." Monograph presented in Educational Leadership Program. Massachusetts: Perkins School for the Blind, 2000.

O' DONNELL, N. N. A. *Informe sobre una encuesta y manifestaciones que emergen tardiamente del síndrome congenita de la rubéola*. Watertown: Helen Keller National Center, 1991. pp. 11-17.

PALACIOS, Ayola Cuesta. Intervenção precoce e liderança da família: reflexões sobre as características da intervenção em crianças com múltipla deficiência. In: MASINI, Elcie F.S. (Org.) *Do sentido... pelos sentidos...para o sentido*. São Paulo: Vetor Editora, 2002. pp 169-180.

PERREAULT, Stephen. Alguns pensamentos sobre atendimentos a crianças com múltipla deficiência. In: MASINI, Elcie F.S. (Org.) *Do sentido... pelos sentidos...para o sentido*. São Paulo: Vetor Editora, 2002. pp. 113-118.

PETERSEN, M. & SANTOS, M. "A comunicação no mundo do silêncio e da escuridão." Curitiba: IBPEX, 2000. (Monografia)

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: ZAHAR Editores, 1982. 4ª ed.

SALOMON, Sônia. A atuação junto às pessoas com necessidades educacionais especiais: uma abordagem. In: MASINI, Elcie F.S. (Org.) *Do sentido... pelos sentidos...para o sentido*. São Paulo: Vetor Editora. 2002. pp. 83-90.

SILVA, A.M.B. *A comunicação do surdocego pré-lingüístico*. São Paulo: ADEFAP, 1995. (Mimeo)

STILLMAN, R. A. Y. B. & BATTLER, C. W. *O desenvolvimento da comunicação pré-lingüística em deficientes graves - uma interpretação do método Van Dijk*. Tradução: Mary Inês R. Mendes Loschiavo. *Annals of the Seminars in Speech and Language* 5(3): 159-170. 1984.

SZETO, A. Y.J. & CHRISTENSEN, K.M. Technological devices for deaf-blind children needs and potential impact. *IEEE - Engineering in medicine and biology magazine*, Sep: 25-29, 1988.

TELFORD, C.W. & SAWREY, J.M. *O indivíduo excepcional*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1976. 2ª ed.

VAN DIJK, Jan. Movement and communication with rubella children. Tradução: Dalva Rosa. *Conferência na Reunião Geral Anual da Organização Nacional de Cegos de Madrid*: ONCE, 1968.

. Desarrollo de la comunicación. Artículo nº 23, Educación. In:

- WRITER, J. *Aplicación de un enfoque basado en el movimiento a la enseñanza de alumnos deficientes sensoriales y pluri deficientes*. Tradução: Organización Nacional de Ciegos de España. Madrid: ONCE, 1983.
- _____. The Sint-Michielsgestel approach to diagnosis and education of multisensory impaired persons. Sensory impairment with multi-handicap. *WARWICK'89 European Conference*. Reino Unido. 1989. pp. 89-104.
- VAN UDEN A. *A world of language of deaf children*. Amsterdam: Liss, Swets e Zeitlinger, 1977. 3ª ed.
- VYGOTSKI, Liev S. *Obras Completas. Tomo cinco. Fundamentos de Defectología*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.
- WALLON, Henri. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Ed. Estampa, 1975.
- WATKINS, S. & CLARK, T.C. A coactive sign system for children who are dual-sensory impaired. *American Annals of the Deaf* **136**(4): 321-324, 1991.
- WHEELER, L. & GRIFFIN, H.C. A movement based approach to language development in children who are deaf-blind. *American Annals of the Deaf* **142**(5): 387-390, 1997.
- WRITER, Jan. A movement-based approach to the education of students who are sensory impaired/multihandicapped. In: GOETZ, L.; GUESS, D. & STRENEL CAMPBELL, K. *Innovative program design for individuals with dual sensory impairments*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 1987. Traducción: Antônio Ballesteros Jaraiz. 1987. pp.191-223.
- _____. *Aplicación de un enfoque basado en el movimiento a la enseñanza de alumnos deficientes sensoriales y pluri deficientes*. Baltimore: Paul Brooks Publishing Co., 1991.

Nº de páginas

79

*Foram retiradas a documentação indicada na bibliografia deste volume por estarem contempladas no Quadro 8 - Documentos anunciados nas bibliografias dos volumes da coleção.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa em BRASIL (2006e).

Autores que se repetem na bibliografia do volume 5

Autores	Nº de vezes que são citados
AMARAL, Isabel	3
ARAÓZ, Susana M. M.	2
CADER, Fatima A. A. A.	4
COSTA, Maria P. R. da	3
McINNES	2
VAN DIJK, Jan	3
WRITER, Jan	2

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa em BRASIL (2006e).

Ficha Técnica divulgada no volume 5

Coordenação Geral	<ul style="list-style-type: none"> • Prof^a Francisca Roseneide Furtado do Monte – MEC/SEESP • Prof^a Idê Borges dos Santos – MEC/SEESP
Elaboração	<ul style="list-style-type: none"> • Prof^a Ms. Fatíma Ali Abdalah Abdel Cader Nascimento – Universidade Federal de São Carlos-UFSCAR/SP • Prof^a Shirley Rodrigues Maia – Associação Educacional para a Múltipla Deficiência-AHIMSA - São Paulo/SP
Revisão Técnica	<ul style="list-style-type: none"> • Prof^a Francisca Roseneide Furtado do Monte – MEC/SEESP
Revisão de Texto	<ul style="list-style-type: none"> • Prof^a Idê Borges dos Santos – MEC/SEESP • Prof^a Ms. Aura Cid Lopes Flório Ferreira de Britto – MEC/SEESP
Consultores e Instituições que emitiram parecer	<ul style="list-style-type: none"> • Prof^a Dr^a Isabel Amaral, PhD – Universidade do Porto e Escola Superior de Educação de Lisboa - Portugal • Prof^a Dr^a Maria da Piedade Resende da Costa – Universidade Federal de São Carlos/SP - UFSCAR • Prof^a Ms. Elcie F. S. Masini – Universidade Mackenzie - SP • Prof^a Ximena Serpa – Directora Sense Internacional (Latinoamérica) • Prof^a Shirley Vilhalva – Técnica da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul • Fundação Catarinense de Educação Especial-FCEE – Centro de Estudos ao Atendimento da Deficiência Sensorial-CEADS • Secretaria de Estado da Educação

	de Minas Gerais – Diretoria da Educação Especial • Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino – Centro de Triagem e Diagnóstico da Educação Especial do Estado do Amazonas- SEDUC • Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
--	---

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa em BRASIL (2006e).

Anexo F - Sistematização dos dados do volume Educação Infantil: Saberes e práticas da inclusão/Dificuldades de comunicação e sinalização/Surdez

Apresentando o volume 6

Título
<i>Educação Infantil: Saberes e práticas da inclusão Dificuldades de comunicação e sinalização/Surdez</i>
Sumário
<p>INTRODUÇÃO</p> <p>PARTE I</p> <p>PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS</p> <p>O paradigma da educação inclusiva</p> <p>PARTE II</p> <p>CONHECENDO A SURDEZ E SUAS IMPLICAÇÕES</p> <p>2.1 A Linguagem e a surdez</p> <p>2.2 A surdez</p> <p>2.3 Identificação de crianças com surdez</p> <p>2.4 Educação bilíngüe e sua operacionalização</p> <p>2.4.1 Considerações sobre a língua brasileira de sinais – LIBRAS</p> <p>2.4.2 Considerações sobre a língua portuguesa escrita</p> <p>2.4.3 Aprendizado da língua portuguesa oral</p> <p>. Aparelhos auditivos</p> <p>. Estimulação auditiva</p> <p>PARTE III</p> <p>ORIENTAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM SURDEZ</p> <p>3.1 Importância do atendimento a crianças com surdez</p> <p>3.2 Locus e finalidades do atendimento a crianças com surdez</p> <p>3.3 Capacitação/qualificação de professores</p> <p>3.4 Programa de atendimento aos pais e à família</p> <p>3.5 O currículo e as adaptações curriculares na educação infantil de crianças com surdez</p> <p>3.6 Sugestões de atividades que poderão ser desenvolvidas na educação infantil</p> <p>3.6.1 Desenvolvimento da linguagem interior na etapa pré-lingüística</p> <p>3.6.2 Desenvolvimento da linguagem receptiva na fase pré-lingüística</p> <p>3.6.3 Desenvolvimento da linguagem expressiva na fase lingüística</p> <p>PARTE IV</p> <p>CONCLUSÃO</p> <p>GLOSSÁRIO</p> <p>PARTE V</p> <p>BIBLIOGRAFIA</p>
Bibliografia*
<p>BERGMANN, L. (2000) <i>Espaço, n.º 16</i>. Rio de Janeiro: INES.</p> <p>CHOMSKY, N. (1994) <i>Language and problems of knowledge</i>. Cambridge.</p>

Massachusetts.

CUNHA, N.H.S. (1994) *Brinquedo, desafio e descoberta. Subsídios para a utilização e confecção de brinquedos*. Brasília: FAE.

FARIA, S.P. (2001) Interface da língua brasileira de sinais – LIBRAS com a língua portuguesa e suas implicações no ensino de português como segunda língua para surdos. *Revista Pesquisa Lingüística* n.º 6. Brasília: LIV-UnB.

_____; **VASCONCELOS, S.P. & VASCONCELOS, R.G.A.** (1998) *A visão do silêncio – a linguagem na perspectiva do surdo*. Brasília: apostila.

FELIPE, T.A. (1992) *Aquisição da linguagem por crianças surdas*. Pesquisa no curso de Doutorado da UFRJ. Rio de Janeiro.

FERNANDES, E. (1990) *Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: Editora Agir.

_____. (2000) Língua de sinais e desenvolvimento cognitivo da criança surda. *Espaço*. Rio de Janeiro: INES.

FERREIRA-BRITO, L. (1993) *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel.

FONSECA, VITOR da (1998) *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FREEMAN, R.; CABIN, C. & BOESE, R. (1999) *Seu filho não escuta? Um guia para todos que lidam com crianças surdas*. Brasília: Ministério da Justiça/CORDE.

FREIRE, A.M. da F. (1998) Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo. *Espaço*. Rio de Janeiro: INES.

GOLDFELD, M. (1997) *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus.

GOTTI, M.O. (1992) *Português para deficientes auditivos*. Brasília: EdUnb.

KARNOPP, L.B. (1994) “Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da LIBRAS: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos”. Porto Alegre: Instituto de Letras e Artes, PUCRS. (Dissertação de Mestrado)

LURIA, A.R. (1986) *Pensamentos e linguagens: as últimas conferências de Lúria*. Porto Alegre: Arte e Científicos/EDUSP.

PEREIRA, M.S. (1984) *Jogos na escola, nos grupos de catequese*. São Paulo: Ed. Paulinas.

PERLIN, G. (2002) As diferentes identidades surdas. *Revista FENEIS* n.º 4. Rio de Janeiro: FENEIS.

PETITTO & MARANTETTI (1991) Babbling in the manual mode: evidence for the ontogeny of language. *Science* **251**. American Association for the Advancement of Science.

QUADROS, R.M. de (1996) *A educação de surdos: enfoque bilíngüe com pressupostos lingüísticos. (a publicar)*

_____. *A aquisição / aprendizagem da Língua Portuguesa (L2): o contexto da pessoa surda*. Porto Alegre: PUCRS.

_____. (1997) *Educação de surdos – A aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

RINALDI, G. (1997) (Org.) *Educação especial: deficiência auditiva*, vol. 1.º. Série Atualidades Pedagógicas - n.º 4. Brasília: MEC / SEESP.

SACKS, O. (1989). *Vendo Vozes - Uma jornada pelo mundo dos surdos*. Rio

de Janeiro: Editora Imago.

SKLIAR, C. (1999). *Atualidade da educação bilingüe para surdos*. Porto Alegre: Editora Mediação.

SPODEK, B. & SARACHO, O.N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artes Médicas.

VYGOTSKY, L.S. (1984) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

WINNICOTT, D. (1973) *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.

Nº de páginas

89

*Foram retiradas a documentação indicada na bibliografia deste volume por estarem contempladas no Quadro 8 - Documentos anunciados nas bibliografias dos volumes da coleção

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa em BRASIL (2006f).

Autores que se repetem na bibliografia do volume 6

Autores	Nº de vezes que se repetem
FARIA, S. P.	2
FERNANDES, E.	2
QUADROS, R. M. de	3

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa em BRASIL (2006f).

Ficha Técnica divulgada no volume 6

Coordenação Geral	<ul style="list-style-type: none"> • Profª Francisca Roseneide Furtado do Monte – MEC/SEESP • Profª Idê Borges dos Santos – MEC/SEESP
Elaboração	<ul style="list-style-type: none"> • Profª Daisy Maria Collet de Araujo Lima – Secretária de Estado da Educação do Distrito Federal • Prof Pe. Gabriele Crisciotti – Centro Educacional da Audição e Linguagem “Ludovico Pavoni”- CEAL/LP - Brasília/DF • Profª Vanda Rossi Chedid de Oliveira Lima – CEAL/LP - Brasília/DF • Profª Silvana Patrícia de Vasconcelos

	<p>– SE / Brasília/DF</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prof^a Sandra Patrícia de Faria – SE / Brasília/DF • Prof^a Rogéria Gomes de A. Vasconcelos – SE / Brasília/DF
Organização e revisão técnica	<ul style="list-style-type: none"> • Prof^a Marlene de Oliveira Gotti – MEC/SEESP • Prof^a Sueli Fernandes – SEDUC/PR • Prof^a Shirley Vilhalva – SEDUC/MS
Revisão de Texto	<ul style="list-style-type: none"> • Prof^a Idê Borges dos Santos – MEC/SEESP • Prof^a Ms. Aura Cid Lopes Flório Ferreira de Brito – MEC/SEESP
Consultores e Instituições que emitiram parecer	<ul style="list-style-type: none"> • Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES - Rio de Janeiro/RJ • Centro de Apoio Pedagógico Especializado da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - CAPE • Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino – Centro de Triagem e Diagnóstico da Educação Especial do Estado do Amazonas - SEDUC • Prof^a Dr^a Rosimar Bortolini Poker – UNESP - Marília/SP • Prof^a Ms. Maria da Piedade Resende da Costa – Universidade Federal de São Carlos - UFSCar • Centro Tecnológico da ULBRA – Unidade de Ensino Especial Concórdia - Porto Alegre/RS • Secretaria de Estado da Educação – Diretoria da Educação Especial do Estado de Minas Gerais • Secretaria de Estado da Educação do Paraná – Departamento de Educação Especial • Prof^a Ms. Fatíma Ali Abdalah Abdel Cader Nascimento – Universidade Federal de São Carlos/SP • Isabel Amaral - PhD – Universidade do Porto e Escola Superior de Educação de Lisboa - Portugal • Prof^a Shirley Rodrigues Maia, Prof^a Dalva Rosa, Prof^a Márcia Akiko N. Rosa, Prof^a Sílvia Maria Estrela

	Lourenço e Lília Giacomini, da Associação Educacional para a Múltipla Deficiência – AHIMSA - São Paulo/SP
--	---

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa em BRASIL (2006f).

Anexo G - Sistematização dos dados do volume Educação Infantil: Saberes e práticas da inclusão/Dificuldades de comunicação e sinalização Deficiência visual

Apresentando o volume 7

Título
<i>Educação Infantil: Saberes e práticas da inclusão/Dificuldades de comunicação e sinalização Deficiência visual</i>
Sumário
INTRODUÇÃO
PARTE I
A EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM CRECHES
1. A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS SOCIOCULTURAIS
2. CONHECENDO A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL
2.1 Como são as crianças com deficiência visual?
2.2 Quem são as crianças com deficiência visual?
2.3 Como enxergam as crianças de baixa visão?
2.4 Principais causas da baixa visão na infância
3. EDUCAÇÃO PRECOCE E O PROCESSO DE INCLUSÃO
4. A FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL
4.1 As primeiras interações e a construção de vínculos
4.2 O que precisa um bebê com deficiência visual para sentir-se protegido e seguro?
4.3 A creche como espaço de socialização e aprendizagem
4.4 Quais as necessidades básicas de aprendizagem de uma criança com deficiência visual?
5. O PAPEL DA INTERAÇÃO SOCIAL NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE E AFETIVIDADE
6. A COMUNICAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DO SISTEMA DE SIGNIFICAÇÃO E LINGUAGEM
7. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE, DOS ESQUEMAS SENSORIO-MOTORES E DO CONHECIMENTO
8. INTERVENÇÃO PRECOCE: PROGRAMA DE COMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR
8.1 Aspectos conceituais
8.2 Objetivos do programa de intervenção precoce
8.3 Avaliação funcional da visão e do desenvolvimento integral
8.4 Baixa visão: implicações no processo de desenvolvimento e aprendizagem
9. ORGANIZAÇÃO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PRECOCE NO ENFOQUE PEDAGÓGICO
10. PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS

10.10 desenvolvimento da autonomia e independência

10.2 Ação transdisciplinar: apoio e suporte à família

PARTE II

A EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA PRÉ-ESCOLA

1. AS IMPLICAÇÕES DA DEFICIÊNCIA VISUAL NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

1.1 O processo de construção da linguagem

2. INTEGRAÇÃO SENSORIO-MOTORA E APRENDIZAGEM

2.1 A formação da auto-imagem

3. A CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS

3.1 O processo de formação de conceitos

4. EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO LÚDICO DE LITERATURA E ARTE

5. ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E ESPAÇO ESCOLAR: CAMINHO PARA APRENDIZAGEM E AUTONOMIA

5.1 Acessibilidade: adaptação do espaço interno e externo

5.2 Adaptação do tempo

6. O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM E A CONCRETIZAÇÃO DO CURRÍCULO

6.1 O sistema braille: via de comunicação e acesso à construção do conhecimento

6.2 Sorobã: brincando e calculando

7. ADAPTAÇÕES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS PARA CRIANÇAS COM BAIXA VISÃO E CEGUEIRA

8. COMO PROPORCIONAR UM AMBIENTE ALFABETIZADOR?

8.1 O processo de construção de leitura e escrita: algumas reflexões

9. COMPLEMENTAÇÕES CURRICULARES

9.1 Complementações e adaptações de acesso ao currículo

9.2 Recursos tecnológicos: acesso à comunicação e informação

10. PAIS, COOPERADORES VALIOSOS

11. É TEMPO DE COMPARTILHAR EXPERIÊNCIAS: DEPOIMENTOS DE PAIS, PROFESSORES, ESCOLAS E INSTITUIÇÕES

12. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografia*

AYOLA, P. Cuesta. Intervenção precoce e liderança das famílias. In: MASINI, Elcie F.S. (Org.) *Do sentido... pelos sentidos... para o sentido*. São Paulo: Vetor, 2002.

AMIRALIAN, T. Maria Lúcia. O psicólogo e a pessoa com deficiência visual. In: MASINI, ELCIE F.S. (Org.) *Do sentido... pelos sentidos... para o sentido*. São Paulo: Vetor, 2002.

BAUTISTA, Rafael. (Coord.) *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivros, 1997.

BARDISA, M. Dolores. *Guia de estimulación precoz en niños ciegos*. Madrid: Instituto Nacional de Serviço Sociales, 1983.

BARRAGA, Natalie. *Disminuidos visuales y aprendizaje*. Espanha: Fundação Once, 1985.

- _____. *Sensory perceptual development. AF. B. Theory and Practice*. New York: Schott Edit, 1986.
- BONDIOLI, Anna.** *Manual de educação infantil de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BRONFENBRENNER, Urie.** *A ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BRUNO, Marilda Moraes Garcia.** *O desenvolvimento integral do deficiente visual*. São Paulo: Loyola, 1992.
- _____. *Intervenção precoce: momento de interação e comunicação*. São Paulo: CENP/SEE/SP, 1993.
- _____. *Deficiência visual: reflexões sobre a prática pedagógica*. São Paulo: Laramara, 1997.
- _____. “O significado da deficiência na vida cotidiana: análise das representações dos pais, alunos e professores.” Campo Grande: UCDB-Unesp, 1999. (Dissertação de Mestrado)
- _____. *Educação inclusiva: problemas e perspectivas. Anais de Políticas Públicas: Diretrizes e Necessidades da Educação Básica*. Presidente Prudente: Unesp: II Encontro de Educação do Oeste Paulista, 2000.
- CARVALHO, Keila; KARA, José et al.** *Visão subnormal*. Campinas: Editora Unicamp, 1994.
- CORIAT, Lidia.** *Maduración psicomotriz en el primer año del niño*. Buenos Aires: 1974.
- CUBERES, Maria Teresa G.** (Org.) *Educação infantil e séries iniciais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- EDWARDS, Carolyn.** *As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FERREL, K.A.** *Reach out and teach: meeting the training needs of parents of visually and multiple handicapped children*. New York: AFB, Press, 1985.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart & PALHARES, Marina Silveira.** (Orgs.) *Educação Infantil pós- LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- GARCIA, N.** *Programas de orientação e mobilidade no processo de educação da criança portadora de cegueira*. São Paulo: Feusp, 2001. (Tese de Doutorado)
- _____ & **MACHADO, E.V.** Olhar de Paulo Freire sobre a exclusão, criando uma experiência de inclusão: CAAD. *Actas do Congresso Internacional “Um olhar sobre Paulo Freire”*. Évora: Portugal, 2000.
- GARCIA, N.** “Da necessidade de programas de treinamento da visão no processo de aprendizagem da criança portadora de visão subnormal.” São Paulo: PUC, 1984. (Dissertação de Mestrado)
- GARRY & ACCARELLI, R.J.** Teaching topographical orientation and spatial orientation to congenitally blind children. *Journal of Education*, 1996.
- GASPARETO, Maria Elizabeth R.F. & KARA, José.** *Entendendo a baixa visão. Orientação. Aos pais*. Brasília: PNABV- Projeto Nacional para alunos com baixa visão, 2000.
- GOLKMAN, R.** *Mobility training for junior and senior high school*

students. Boston: Little, Brown, 1989.

GUINOT, Vicenta Maria. *El juego en los niños ciegos*. Madrid: Fundação Once, 1989.

HILL, E. W.; HUSLAN, A. & PECK, M. Mobility and concept development for blind children. *Low Vision Abstracts* 4 (3). 1994.

HYVARINEN, Léa. *O desenvolvimento normal e anormal da visão*. Trad. S.Veitzman. São Paulo: Santa Casa, 1989.

HEREDERO, Eladio Sebastian. *Necesidades educativas especiales Y adaptaciones curriculares*. Marília: Unesp, FFC. Departamento de Educação Especial, 1999.

HEYMEYER, Úrsula. *Avaliação do desempenho na paralisia cerebral*. São Paulo: Memnon, 1993.

HUERTAS, J. A. & OCHAITA, E. Diferentes procedimientos de externalización de la representación espacial: un estudio evolutivo con niños ciegos. *Estudios de Sociología*, 1992.

KARA, José & MILTON, A. *O olho e a visão*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. Educação infantil: problemas e perspectivas. *Anais de Políticas Públicas: Diretrizes e Necessidades da Educação Básica*. Presidente Prudente: Unesp: II Encontro De Educação do Oeste Paulista, 2000.

KRAMER, Sônia. (Org.) *Com a pré-escola nas mãos. Uma alternativa curricular para educação infantil*. São Paulo: Ática, 1998.

KYLEN, Gunnar. *A inteligência e os déficits intelectuais*. Trad. Úrsula Heymeyer. Estocolmo, 1997.

LAFUENTE, Angeles de Frutos et al. (Coord.) *Atención temprana a niños con ceguera o deficiencia visual*. Madrid: Fundação ONCE, 2002.

LEONHARDT, Mercê. *O bebê cego. Primeira atenção: um enfoque psicopedagógico*. Barcelona: Fundação ONCE, 1992.

LINDSTEDT, Eva. *How well does a child see?* Sweden: Kristinehamn, 1997.

LORD, F.E. Development of scales for the measurement of orientation and mobility skills of young blind children. *Exceptional Children* 36(8), 1990.

_____. Development of scales for the measurement of orientation and mobility skills of young blind children. *Exceptional Children* 36(2), 1990.

LOWENFELD, B. *The psychoanalytic contribution to the understanding of early development of blind children*. New York: ABF, 1981.

MACHADO, E.V. "O vídeo como mediador da comunicação escolar." São Paulo: Feusp, 2001. (Tese de Doutorado)

MALAGUZZI, Loris. História, idéias e filosofia básica. In: *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MANZINI, Eduardo. *Integração de alunos com deficiências: perspectivas e prática pedagógica*. Marília: Unesp. FFC, 1999.

MASINI, S. Elcie. (Org.) *Do sentido... pelos sentidos... para o sentido*. São Paulo: Vetor, 2002.

- MIN, HSU YUN.** *Baixa visão: conhecendo mais para ajudar melhor.* São Paulo: Laramara, 2001.
- ORLASNKY, D. Michael.** *Mainstreaming the visually impaired child.* Waterton, MA: NAPVI, 1989.
- ORMELEZI, Eliana Q.** “Os caminhos da aquisição do conhecimento e a cegueira: do universo do corpo ao universo simbólico.” São Paulo: USP, 2000. (Dissertação de Mestrado)
- PIAGET, J.** Desenvolvimento e aprendizagem. In: *Studying teaching.* Prentice: Hall, 1971.
- ____ & **GRECO.** *Aprendizagem e conhecimento.* Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1976.
- PERRENOUD, Philippe.** *Pedagogia diferenciada: das intenções às ações.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SAMPAIO, Eliana.** Le development precoce des enfants aveugles. *Actualités Psychiatriques* 3: 13-16. 1991.
- SIAULYS, Mara O.C.** *Papai e mamãe, vamos brincar?* São Paulo: Laramara, 1997.
- ____. *Papai, mamãe: ajudem-me por favor. Um guia prático para pais de crianças deficientes visuais.* São Paulo: Laramara, 1995.
- SASTRE, G. Moreno, Montserrat.** *Aprendizaje y desarrollo intelectual.* Barcelona: Gedisa. 1987.
- SIH.** *Basic model for functional assessment.* Stockholm: National Swedish Agency for Special Education, 1996.
- SPITZ, R.A.** *O primeiro ano de vida: um estudo psicanalítico do desenvolvimento normal e anômalo das relações objetas.* São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- STAINBACK, Suzan & STAINBACK, Willian.** *Inclusão: um guia para educadores.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- VAN DIJK, T.** Modelos na memória: o papel das representações da situação no processamento do discurso. In: KOCK I. (Org.) *Cognição, discurso, interação.* São Paulo: Contexto, 1992.
- WALLON, Henri.** *Origem do pensamento na criança.* São Paulo: Manole, 1989.
- WEISHALN, R.** *Orientation and mobility in the blind children.* New York: Englewood Cliffs, 1990.
- ZAMBONE, Alana et al.** *Team focus working with young blind and their families.* New York: WAFB, 1992.

Nº de páginas

81

*Foram retiradas a documentação indicada na bibliografia deste volume por estarem contempladas no Quadro 8 - Documentos anunciados nas bibliografias dos volumes da coleção.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa em BRASIL (2006g).

Autores que se repetem na bibliografia do volume 7

Autores	Nº de vezes que são citados
BARRAGA, Natalie	2
BRUNO, Marilda Moraes Garcia	5
GARCIA, N.	3
LORD, F. E.	2
PIAGET, J.	2
SIAULYS, Mara O. C.	2

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa em BRASIL (2006g).

Ficha Técnica divulgada no volume 7

Coordenação Geral	<ul style="list-style-type: none"> • Prof^a Francisca Roseneide Furtado do Monte – MEC/SEESP • Prof^a Idê Borges dos Santos – MEC/SEESP
Elaboração	<ul style="list-style-type: none"> • Prof^a Ms. Marilda Moraes Garcia Bruno – Consultora autônoma
Revisão Técnica	<ul style="list-style-type: none"> • Prof^a Francisca Roseneide Furtado do Monte – MEC/SEESP • Prof^a Idê Borges dos Santos – MEC/SEESP
Revisão de Texto	<ul style="list-style-type: none"> • Prof^a Idê Borges dos Santos – MEC/SEESP • Prof^a Ms. Aura Cid Lopes Flório Ferreira de Britto – MEC/SEESP
Consultores e Instituições que emitiram parecer	<ul style="list-style-type: none"> • Cristiane Maria Marques Sucupira – Fonoaudióloga e Psicopedagoga – SE/DF • Prof^a Maria Helena de Miranda Pimenta – Secretária de Educação do Distrito Federal

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa em BRASIL (2006g).

Anexo H - Sistematização dos dados do volume Educação Infantil: Saberes e práticas da inclusão/Altas habilidades/superdotação

Apresentando o volume 8

Título
<i>Educação Infantil: Saberes e práticas da inclusão Altas habilidades / superdotação</i>
Sumário
<p>INTRODUÇÃO</p> <p>PARTE I</p> <p>CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E POLÍTICAS</p> <p>PARTE II</p> <p>COMO IDENTIFICAR A CRIANÇA COM ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO EM IDADE PRÉ-ESCOLAR</p> <p>PARTE III</p> <p>CURRÍCULO: EIXOS DA PROPOSTA PEDAGÓGICA</p> <p>3.1 Objetivos e conteúdo da educação infantil</p> <p>3.2 Metodologia e estratégias pedagógicas</p> <p>3.2.1 Atendimento Suplementar</p> <p>3.3 Expectativas de aprendizagem</p> <p>3.4 Material pedagógico e recursos tecnológicos</p> <p>3.5 Atividades</p> <p>3.6 Avaliação</p> <p>3.7 Referências bibliográficas</p> <p>3.8 Sugestões de leitura</p>
Bibliografia*
<p>ALENCAR, E.M.L.S. & FLEITH, D.S. (2001). <i>Superdotação: determinantes, educação e ajustamento</i>. São Paulo: EPU.</p> <p>____ & VIRGOLIM, A.M.R. (1999). Dificuldades emocionais e sociais do superdotado. In: F.P.N. Sobrinho & A.C.B. Cunha (Orgs.) <i>Dos problemas disciplinares aos distúrbios de conduta</i> (pp. 89-114). Rio de Janeiro: Dunya.</p> <p>BRASIL. (1995). <i>Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de Altas habilidades/superdotação e talentos</i>. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial.</p> <p>CLINE, S. & SCHWARTZ, D. (1999). <i>Diverse populations of gifted children</i>. Upper Saddle River, NJ: Merrill.</p> <p>FELDHUSEN, J.F. (1994). Learning and cognition of talented youth. In: J. Van Tassel-Baska (Org.) <i>Comprehensive curriculum for gifted learners</i> (pp. 17-28). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.</p> <p>LEWIS, M. & LOUIS, B. (1991). Young gifted children. In: N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.), <i>Handbook of gifted education</i> (pp. 365-381). Boston: Allyn and Bacon.</p> <p>PURCELL, J.H. & RENZULLI, J.S. (1998). <i>Total talent portfolio</i>. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.</p>

RENZULLI, J.S. (1986). The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: R. J. Sternberg & J. E. Davis (Eds.) *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.

____ & **REIS, S.M.** (1997). *The schoolwide enrichment model* (2nd ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

SEELEY, K. (1998). Giftedness in early childhood. Em J. Van Tassel-Baska (Org.) *Excelence in educating gifted and talented learners* (pp. 67-81). Denver, CO: Love.

STERNBERG, R.J. & DAVIDSON, J. (Orgs.) (1986). *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.

Nº de páginas

24

*Foram retiradas a documentação indicada na bibliografia deste volume por estarem contempladas no Quadro 8 - Documentos anunciados nas bibliografias dos volumes da coleção.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa em BRASIL (2006h).

Autores que se repetem na bibliografia do volume 8

Autores	Nº de vezes que são citados
ALENCAR, E. M. L. S.	2
RENZULLI, J. S.	2

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa em BRASIL (2006h).

Ficha Técnica divulgada no volume 8

Coordenação Geral	<ul style="list-style-type: none"> • Profª Francisca Roseneide Furtado do Monte – MEC/SEESP • Profª Idê Borges dos Santos – MEC/SEESP
Elaboração	<ul style="list-style-type: none"> • Profª Drª Denise de Souza Fleith – Universidade de Brasília-UnB
Revisão Técnica	<ul style="list-style-type: none"> • Profª Francisca Roseneide Furtado do Monte – MEC/SEESP • Profª Luzimar Camões Peixoto – MEC/SEESP
Revisão de Texto	<ul style="list-style-type: none"> • Profª Idê Borges Santos -

	MEC/SEESP • Prof ^ª Ms. Aura Cid Lopes Flório Ferreira de Britto – MEC/SEESP
Consultores e Instituições que emitiram parecer	• Prof ^ª Dr ^ª Eunice Maria L. Soriano Alencar • Prof ^ª Dr ^ª Cristina Maria Carvalho Delou – Universidade Federal Fluminense-UFF • Prof ^ª Natália Pacheco de Lacerda Gaioso – Consultora autônoma • Prof ^ª Dr ^ª Zenita C. Guenther – Centro de Desenvolvimento para o Potencial e Talento-CEDET - Lavras/MG • Prof ^ª Vera Lúcia Palmeira Pereira – Membro da Associação Brasileira de Superdotados - Seccional/DF • Centro de Apoio Pedagógico Especializado da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo- CAPE • Fundação Catarinense de Educação Especial do Estado de Santa Catarina • Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais / Diretoria da Educação Especial • Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino – Centro de Triagem e Diagnóstico da Educação Especial do Estado do Amazonas- SEDUC • Secretaria de Educação do Estado de São Paulo • Secretaria Executiva de Educação do Pará – Departamento de Educação Especial

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa em BRASIL (2006h).