

A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VAI À EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO BRASILEIRA DEMOCRÁTICA

CHILDREN WITH DISABILITIES GOES TO CHILDHOOD EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO DEMOCRATIC BRAZILIAN EDUCATION

Ivone Garcia Barbosa 1
Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira 2
Adriana Barboza 3

Resumo: Este artigo apresenta um conjunto de reflexões produzidas a partir de estudos teóricos e empíricos, que teve como objeto a educação especial inclusiva, buscando a articulação do processo em que se passou a defender esta modalidade educativa à luta por uma sociedade e uma educação democráticas. Foi imprescindível no escopo do debate, pensar a educação das crianças com deficiência que, neste momento histórico, passaram a exercer o direito de estarem matriculadas em instituições educativas públicas. Com base na perspectiva sócio-histórica, o texto enfatiza o debate sobre a educação especial inclusiva e os resultados de uma pesquisa realizada com duas crianças com deficiência que frequentam a educação infantil em um município goiano.

Palavras-chave: Criança com deficiência. Educação especial inclusiva. Educação infantil. Educação especial e Democracia.

Abstract: This article presents a set of reflections produced from theoretical and empirical studies, whose object was special inclusive education, seeking the articulation of the process in which this educational modality began to defend the struggle for a democratic society and education. It was necessary, within the scope of the debate, to think about the education of children with disabilities who, at this historical moment, began to exercise the right to be enrolled in public educational institutions. Based on the socio-historical perspective, the text emphasizes the debate on inclusive special education and the results of a research carried out with two children with disabilities who attend early childhood education in a municipality in Goiás.

Keywords: Child with disabilities. Inclusive special education. Childhood education. Special education and democracy.

Doutora em Educação (FE/USP). Professora Titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos – NEPIEC-FE/UFG. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0636-8485>. E-mail: ivonegbarbosa.ufg@gmail.com 1

Doutor em Educação (FE/UFG). Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG, Goiás, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1603-2088>. E-mail: professorricardoteixeira@gmail.com 2

Mestre em Educação (FE/UFG). Professora do Departamento de Educação Infantil do CEPAE/UFG. Membro do NEPIEC-FE/UFG. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1487-8784>. E-mail: dricamosbarboza@gmail.com 3

Introdução: as primeiras palavras sobre o objeto de estudo

Atualmente a discussão sobre a inclusão escolar tem gerado importantes estudos sobre a possibilidade de repensar a educação e suas finalidades sociopolíticas, entre as quais certamente se deve conceber o direito de todo indivíduo à aprendizagem e ao desenvolvimento integral como ser humano. Enquanto prática social, a educação é fundamental na constituição e apropriação pelas novas gerações dos conhecimentos produzidos nas mais diversas situações e por diferentes grupos e coletivos sociais, processo este mediado quer no âmbito da família, quer em lugares específicos – instituições educacionais como creches, pré-escolas, escolas, universidades – e em diferentes momentos da vida de cada indivíduo. A Constituição Federal brasileira – CF/88 (BRASIL, 1988) definiu princípios exarados nos artigos 5º, 6º e 7º, evocando direitos essenciais à garantia de uma vida humana digna no campo e na cidade. Ao tratar dos direitos sociais, a educação aparece citada ao lado do direito à saúde, à segurança, ao lazer, ao trabalho, à previdência social. Também são citados os direitos à proteção à maternidade e à infância, assim como a assistência aos desamparados.

Consideramos que a luta pela implantação de um regime democrático de direito, empreendida no período pós-ditadura militar, em especial nas décadas de 1970 a 1990, foi decisiva na mudança de alguns paradigmas políticos, histórico-sociais e educativos. No caso brasileiro, entendeu-se que a democracia permitiria demarcar a existência e a força do exercício da cidadania plena, de tal modo que a igualdade perante a lei seria o eixo central do novo regime político, mas não só, também garantiria um modo de viver com qualidade as relações socioculturais.

Importante destacar, portanto, o caráter abrangente da Constituição, que foi reafirmada em vários de seus aspectos no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) e em outras leis e documentos normativos. No bojo do debate que essa postura política passa a estar remetida, optamos por destacar a inclusão, conceito abrangente que passou a ser utilizado para se indicar a necessidade de superação do caráter excludente do projeto educacional brasileiro, considerando, entre outros aspectos, a inclusão de crianças, adolescentes e adultos com deficiência na educação escolar.

A utilização do termo “inclusão” causou muitas polêmicas entre os educadores, à medida que muitos se perguntavam se ele por si só não geraria a falsa impressão de que haveria alguém sem direito à educação. Além do mais, alguns afirmaram: “todos estão incluídos na sociedade desde o nascimento”, portanto esta palavra deveria ter um significado derivado, específico para tratar de pessoas que necessitassem de condições educativas especiais. É bom cuidarmos dos “escorregões” ideológicos que esse tipo de debate pode promover, visto que a aparente igualdade de tratamento – “todos são iguais perante a lei” – esconde a histórica desigualdade de aplicação e garantia de direitos no Brasil, o que se materializou, neste caso, em grandes e pequenos indícios quando se trata da modalidade educativa denominada na LDB/96 de “educação especial”. Esta, como indica o parágrafo primeiro do art. 24 da referida Lei, é concebida como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles à pessoa deficiente”.

Neste texto, portanto, tratamos de um dos indícios que toma por base duas perguntas: quando, porque e como a criança com deficiência chegou à escola pública? O que se pode dizer de sua presença na Educação Infantil e o que isso tem a ver com a democracia? Ao responder a estas questões, optamos por dividir o texto em duas seções: na primeira delas tratamos de marcos históricos e políticos da educação inclusiva e, especificamente, da educação especial no Brasil. Em seguida estendemos nossas reflexões à Educação Infantil, enfatizando alguns resultados de uma pesquisa realizada no Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (NEPIEC-FE/UFG), de cunho etnográfico, desenvolvida recentemente no estado de Goiás, Brasil, que envolveu duas crianças com deficiência matriculadas em um Centro Municipal de Educação Infantil.

Educação especial inclusiva: trajetórias e finalidades no processo de humanização

A criação de instituições especializadas a partir do final dos anos de 1950 e as ações do governo brasileiro por meio de campanhas específicas para atender o público com deficiência demarcaram a oficialização de uma proposta de educação especial. Diferentes autores, entre eles Dulce Barros de Almeida, mostraram, no entanto, que foi na década de 1960, que se estruturaram maiores condições para que a defesa de educação especial ganhasse evidência no contexto educacional brasileiro (ALMEIDA, 2003, 1992).

Esse processo ocorreu, sobretudo, em resposta às pressões sociais que se avolumaram frente ao modelo econômico assumido no Brasil, com cenário de domínio pelo capital com intensa exploração da força de trabalho, e a decorrente expropriação dos direitos da classe trabalhadora, aumento da pobreza e exclusão político-social que motivaram a formação de movimentos sociais – incluindo os movimentos de grupos com deficiência –, como sublinhou Almeida (1992; 2003) durante seus reveladores e compromissados estudos. Nossas análises indicam que, apesar de importantes, tais condições revelaram-se ainda conservadoras, fazendo parte de uma política de consenso, em que a burguesia brasileira e os seus representantes no governo respondessem ponderadamente às necessidades colocadas pela realidade brasileira e por situações externas ao país, sem priorizar a educação da maioria da população.

Os argumentos populistas e demagógicos incluíram, assim, uma versão de projeto para a educação especial com eixo na integração, pendulando entre a educação regular e as ofertas de atendimento em instituições especializadas, mantendo a relação público-privada por meio do assistencialismo e forte relação com o campo da saúde (TEIXEIRA, 2019). O paradigma de uma educação “integradora” passou a ser dominante no Brasil após os anos setenta, tendo-se por pressuposto que a inserção exitosa dependeria do próprio sujeito-estudante (criança, escolar) que deveria ser capaz de se adaptar ao sistema e estrutura escolar – a uma sala regular, à classe especial, ou mesmo em instituições especializadas (MANTOAN, 1997, 2003, 2013).

Desse ponto de vista evidenciava-se a sobreposição do ensino especial ao ensino comum, encaminhando-se ao primeiro aqueles que demonstrassem impossibilidade de manter-se no ensino regular. Tal posição contrastava com a LDB/ 61 – Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961) que, ainda utilizando a superada terminologia “excepcionais”, já previa que estes teriam direito à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino, porém oficializando a terceirização da educação especial para as instituições privadas anunciadas como eficientes (arts. 88 e 89). Ao ser aprovada, a Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) determinou “tratamento especial” para os denominados alunos excepcionais, ou seja, com “[...] deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados [...]”.

Apesar de, aparentemente, imprimir um senso de justiça às pessoas com deficiência, historicamente invisibilizadas, desprezadas e tratadas com indiferença por grande parte da sociedade, o efeito da Lei nº 5.692/71 não foi satisfatório a ponto de ampliar culturalmente o olhar e a defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Referenciando-se no paradigma tecnicista, com forte influência estadunidense, o campo educacional priorizou o ensino profissionalizante, engajando o trabalho das pessoas com necessidades especiais em pequenos serviços industriais, atendendo prioritariamente as necessidades do mercado de trabalho.

Naquela década, a fim de gerenciar as ações políticas de educação especial de cunho integracionista, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou, em 1973, o *Centro Nacional de Educação Especial* (CENESP), atendendo, daí, às pessoas com deficiência. Mazzotta (2001) afirmou que entre as finalidades descritas como sendo do Centro estava o de planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da educação especial abarcando diversos diagnósticos – “deficientes” da visão, da audição, “mentais”, físicos, “portadores” de deficiências múltiplas, educandos com “problemas de conduta” e os “superdotados” –, desde o período pré-escolar até o superior, englobando também o ensino supletivo.

Os movimentos internacionais de apoio a pessoas com deficiência apresentaram maior enfoque nesse contexto. A *Declaração dos Direitos da Pessoa com Deficiência* (ONU, 1975), tornou-se vigente no Brasil por meio da Emenda Constitucional nº 12/1978, possuindo os se-

guintes princípios:

É assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante: I – educação especial e gratuita; II – assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país; III – proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários; IV – possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos.

Teixeira (2010) sinalizou que tal emenda só foi contemplada dez anos mais tarde, no art. 227, parágrafo segundo, com complemento no art. 244, da Constituição Federal do Brasil de 1988 (CF/88). De fato, a nossa Lei Magna expressou o conjunto de conquistas significativas que se efetivaram nos anos oitenta em relação às políticas públicas tanto no exterior quanto no Brasil, reconfigurando também o cenário do sistema educacional.

No caso da educação especial, essa reconfiguração das políticas públicas no sistema educacional favoreceu, ainda que parcialmente, o reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos de direitos, com possibilidade de participação política nas diversas instâncias da sociedade. Pode-se destacar como marca de uma tendência ao avanço o artigo 5º da CF/88 que afirma: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”. Em relação à educação, o artigo 205 reafirmou a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Essa máxima se articula ao artigo 206, inciso I, em que se determinou a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino. Do mesmo modo, no artigo 208, a Lei assegurou como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Nota-se, pois, que ao dispor da palavra “preferencialmente”, a Constituição abriu campo para diversas discussões entre os estudiosos e pesquisadores da educação especial e da inclusão sobre a difusa interpretação deste artigo. Sobre este aspecto, Almeida e Teixeira (2011, p. 157), ressaltaram que:

O termo “preferencialmente”, além de polêmico, dá margem a variadas interpretações. Frentes ligadas às instituições especializadas que oferecem ensino especial embasam-se nesses argumentos, segundo suas explicações, para a prática de ensino, mesmo não sendo escola. Outros, porém, fundamentam-se na ideia do complemento de atividades escolares. [...] há ainda correntes que defendem a tese de que o termo “preferencialmente” enquadra-se em casos bastante específicos, como o de uma criança em processo de internação em longo prazo, ou com complicações médicas ou, ainda, com doença infecto-contagiosa que, nesses casos, a impede de frequentar a escola por um determinado período.

É preciso salientar, portanto, que a CF/88 se configurou como um novo estatuto jurídico para o país. Sua instituição foi fruto de muitos debates de caráter político e no bojo da luta de classes. Decisivamente a Lei foi produto e expressou o processo de redemocratização do país após o regime militar, à medida que coube a ela retratar a importância de um Estado democrático de direito, contrapondo-se à ordem autoritária e militarista até então vigente. No entanto, é preciso esclarecer que sua redação foi concluída sob forte influência de pressupostos políticos neoliberais, mantendo-se, então, lacunas quanto às garantias reais da efetivação e fortalecimento da educação inclusiva pública, como direito universal.

Somente no final dos anos 1980 e início da década de 1990 novas legislações reafirmam a obrigatoriedade do Estado em garantir o direito de todos à educação básica, especificando que a criança com deficiência deveria ser matriculada na rede regular de ensino. Diferentes pesquisas (BARBOZA, 2019; DRAGO, 2014; SOUZA et al., 2020; TEIXEIRA, 2010, entre outros)

confirmam que o compromisso com a educação inclusiva no Brasil manteve uma relação com as prioridades enunciadas por movimentos e documentos internacionais, como foi o caso da *Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos* conhecida como *Declaração de Jomtien* (UNESCO, 1990) e a *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994). Ainda que estes documentos tenham relação com as tratativas e condicionantes do Banco Mundial (BARBOSA; MARQUEZ, 2011; MARQUEZ, 2006), resultaram contraditoriamente em ações importantes dentro do movimento pela democratização do acesso à educação por parte da população. A *Declaração de Salamanca*, por exemplo, propôs que a própria escola fosse responsável por organizar-se de maneira a adaptar a sua estrutura física e pedagógica, para atender a todas as crianças com ou sem deficiências, comprometendo-se com a construção de um sistema educacional efetivamente inclusivo.

Foi, portanto, neste contexto de concepções e marcos legais e políticos no cenário da educação especial – contidos na nova Constituição Federal e nas recomendações de organismos internacionais – que formataram na década de 1990 novos modelos de ingerência governamental sobre a educação escolar. Nesse caso, coube ao Ministério da Educação (MEC) criar políticas indutoras como a proposta de *Educação para Todos*, sendo publicada a *Política Nacional de Educação Especial – PNEE* (BRASIL, 1994). Observa-se, no entanto, a permanência de uma perspectiva de integração, e não de inclusão. A proposta ratificou os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, indicando o atendimento educacional especializado: atendimento domiciliar; classe comum; classe especial; classe hospitalar; centro integrado de educação especial; ensino com professor itinerante; escola especial; sala de estimulação essencial (destinada a crianças de zero a três anos); e sala de recursos. A política presente no material não propôs práticas educativas que possibilitassem compreender e valorizar os diferentes potenciais de aprendizagem da criança no ensino comum. Essa visão reafirmou a manutenção e responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

Processualmente a temática sobre inclusão ganhou espaço na legislação brasileira, particularmente com a promulgação da Lei nº 9.394, que instituiu a *Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (BRASIL, 1996). O capítulo V desta Lei tratou especificamente da *Educação Especial*, evidenciando, entremeio algumas lacunas na lei, alguns avanços e maior visibilidade da pessoa com deficiência na totalidade da educação brasileira. Ao especificar o conceito de educação especial, tratada como modalidade educacional, passou-se a legislar em favor da inclusão das crianças com deficiência no sistema educacional regular. É preciso aqui considerar a alteração da redação do artigo 58º da LDB pela Lei 12.796 (BRASIL, 2013):

Art. 58 . Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as 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 do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

A respeito desse artigo pode-se afirmar que foi mantida ainda uma indicação genérica e dúbia (quando se apoia no termo “preferencialmente”), sem garantias concretas da inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular (SAVIANI, 1997; MANTOAN, 2013). Por outro lado, cabe-nos destacar os estudos de Teixeira, Oliveira e Sousa (2018) que demonstraram os avanços expressos nos marcos regulatórios para a educação especial na perspectiva da inclusão. Ressaltaram, dentre outras formas de conceber e reorganizar o sistema educacional de ensino, a importância e necessidade de se ofertar formação aos educadores, de ampliar e aprimorar as práticas educativas e garantir a efetivação das políticas públicas, a fim de garantir efetivamente o acesso e a permanência das crianças com deficiência à educação especial na perspectiva da inclusão.

Nessa direção chama-nos a atenção a elaboração e aprovação da *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2001), cuja Resolução determinou que fossem asseguradas a todos condições para uma educação inclusiva e de qualidade. O debate que se instaurou desde então buscou superar ainda mais as concepções que, segundo Januzzi (2012), centralizaram na manifestação orgânica da deficiência para pensar a educação especial, destacando, nesse caso, as características individuais dos sujeitos e a categorização da patologia.

Em janeiro de 2008 foi publicada a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)*. Esse documento difere da PNEE (BRASIL, 1994), pois não exclui nem distingue os alunos perante as suas características individuais, propõem que os diagnósticos que têm como base características mentais, físicas, culturais e linguísticas sejam contextualizados e não categorizados. Conforme explicitou a PNEEPEI (BRASIL, 2008), a educação especial é

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

Nesta nova perspectiva passaram a ser definidos como alunos da educação especial: “[...] aqueles que têm impedimento 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 [...]” (BRASIL, 2008, p. 15). Com essa nova política ficou estabelecido que crianças e jovens com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação fossem inseridos nas escolas regulares, favorecendo o exercício pleno de cidadania que, nessa lógica, propiciaria a eliminação de barreiras e práticas discriminatórias.

Assim, diferentes desafios precisaram ser enfrentados na realidade cotidiana das escolas públicas brasileiras, como professores inseguros, turmas superlotadas, escassez de recursos, redes de apoio desarticuladas ou inexistentes, dentre outros. Porém, é Nessa nova reorganização institucional que a educação inclusiva propõe transformações na educação. Em abril do ano de 2018 surgiu uma proposta de reformar as diretrizes fundamentais da PNEEPEI, havendo críticas de especialistas a esse movimento, por se tratar de manobras para retroceder aos patamares anteriores, abrindo o mercado para iniciativas privatistas.

Pode-se afirmar, considerando a história, que a Inclusão faz parte de um processo político em que a educação especial vem sendo convidada a ressignificar o conceito de deficiência e constituir-se partícipe da construção de uma Educação Inclusiva. A Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015) foi sancionada em julho de 2015, contudo esse importante marco regulatório passou a vigorar somente em janeiro de 2016, ano em que ocorreu o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff e que o economicismo passou a centralizar o debate nacional.

A principal mudança a ser destacada naquela lei foi o conceito de deficiência, que deixou de ser concebido como uma condição estática e biológica da pessoa, passado a ser compreendido como o resultado da interação das barreiras impostas pelo meio com as limitações

da natureza física, mental, intelectual e sensorial do indivíduo. Nesta perspectiva compreendeu-se que a deficiência está no meio e não nas pessoas; assim, se um lugar não pode receber todas as pessoas, esse lugar é deficiente.

A criança especial vai à Educação Infantil: a infância e a perspectiva histórico-dialética

Em 1927, durante a I Conferência Nacional de Educação, ocorrida em Curitiba, estado do Paraná-Brasil, entre as teses apresentadas constou a de nº 13, escrita por Lúcia Magalhães, intitulada “Seleção e estalonagem das classes infantis pela psicomетria e pela fisiometria”. Defendendo as vantagens das classes escolares “selecionadas”, a autora inspirou-se nos autores da época – Binet, Simon, De Sanctis, Terman, Descoedres, Bovet – que, para ela “atenderam e estudaram crianças diversas pela raça, pelos costumes e pelo meio de vida, e disso provém justamente a excelência dos seus trabalhos: cada um procurou adaptar ao seu ambiente as idéias básicas, transformando-as segundo as necessidades locais” [sic] (MAGALHÃES, 1927/1997, p. 107).

Defendendo o pressuposto de que não deveria ter uma base única e universal para solucionar o problema e as vantagens das classes escolares selecionadas, Magalhães criticou o uso limitado à tradução fiel dos testes de Binet e da classificação Binet-Simon. Afirmou dessa ótica, com base em seus próprios estudos, a necessidade de não ter a prova pedagógica, ou os conhecimentos escolares básicos (como geografia, aritmética) como eixo de análise, mas “as aptidões e inclinações naturais da criança para adquirir essas e outras ciências” (MAGALHÃES, 1927/1997, p. 108). Desse modo, a estudiosa defendeu a tese de que a seleção deveria ser realizada desde a admissão de cada criança à escola, permitindo uma seleção racional em que as crianças pudessem frequentar classes em que o ensino fosse adaptado à capacidade intelectual de cada uma. Na seleção, portanto, poder-se-ia separar as crianças normais, anormais e retardadas; isso beneficiaria os alunos normais ou supra-normal, já que a “criança anormal” ou retardada deixaria de atrasar o curso regular das aulas.

Magalhães (1927/1997) dispôs ao longo daquela tese uma proposta de teste adaptado à condição escolar, refletindo sobre a importância de serem observados ao longo das respostas, a idade, o caráter e as tendências de cada criança. Além disso, propôs que se considerasse os aspectos fisiométricos anotados em fichas individuais, posto que as condições físicas da criança interfeririam no seu QI. Foram destacados como aspectos a serem assinalados para classificação das crianças: nacionalidade dos pais (determinante da raça), alfabetização paterna e materna, antecedentes hereditários, ambiente em que a criança vive, moléstias na primeira infância, meio de vida dos pais.

Essa tendência em classificar as crianças permanecia viva ainda na década de setenta no Brasil, cuja Lei nº 5.692/71 distinguiu a educação especial da educação regular, mantendo as classes e escolas especiais, organizando funções entre setores público e privado, cabendo ao setor público atender pessoas portadoras de deficiências leves, enquanto o setor privado deveria manter o atendimento de pessoas com deficiências moderadas e severas.

Segundo Mônica Kassar, essa especificação legal quanto à clientela de Educação Especial atribui

[...] à Educação especial a responsabilidade de atendimento de crianças sem, necessariamente, possuir qualquer deficiência, ou em outras palavras, torna-se legítima a transformação de crianças “atrasadas” em relação à idade regular de matrícula em “deficientes mentais educáveis” ou “treináveis.” O sucesso ou o fracasso dessa clientela é, nesse contexto, respaldado pelo discurso das potencialidades inatas [...]. (KASSAR, 2004, p. 31)

Decorrente desse posicionamento histórico é possível compreender em parte o medo e o imobilismo que, em certas situações, tomou conta de professores e outros profissionais que atuam na educação de crianças com algum tipo de deficiência. Isso por que no imaginário

social a palavra “deficiência” tende a significar “falta de possibilidade de desenvolvimento”, “retardamento mental” (quer dizer, mente com retardo no desenvolvimento e, portanto, na aprendizagem), “criança-problema”, “criança-difícil”, entre outros jargões/estereótipos. A investigação de Teixeira (2019) sobre a educação dos indivíduos considerados “anormais” permite perceber que essa representação sobre a criança com deficiência, especialmente a deficiência cognitiva, alimenta a exclusão e mantém afastada das instituições escolares aquelas que apenas ocupariam vagas sem dar um retorno plausível à escola ou aos docentes que se esforçariam sem obter o sucesso.

Essa visão sobre o papel da educação frente à criança e ao escolar com deficiência contraria, certamente, a teoria sócio-histórico-dialética quanto à articulação entre ensino-aprendizagem e desenvolvimento, como assinalaram Vigotski (1997; 2001), Wallon (1975), Barbosa (1997; 2019); Barbosa; Soares (2018), entre outros. Estes autores discutiram conceitos que, segundo nossa perspectiva, ampliam o debate sobre o papel da escola inclusiva e a constituição de espaços interativos que favoreçam novas possibilidades das crianças se apropriarem de conhecimentos e modos de sentir e pensar, construindo novos níveis de desenvolvimento. As investigações de Vigotski (1997) sobre a defectologia tem aqui grande relevância, sobretudo quando o citado autor trata não apenas de uma “caridade social”, de educação instrucional ou treinos de habilidades quando se fala em crianças com deficiência, mas de “educação social”, concebendo a pessoa com deficiência como ser social, que se educa para se humanizar e, assim, constituir sua personalidade. Portanto, com base nessa concepção sócio-histórico-dialética, precisamos defender a educação multifacética da criança desde a tenra idade, com domínios do conhecimento científico, da arte, das técnicas (e não só treinamento). Uma educação libertadora e criativa, que respeite as diferenças, mas que não afaste os sujeitos das convivências sociais.

Diante desse pensamento psicológico de base dialética, percebe-se que os indivíduos se constituem sujeitos por meio das relações sociais recíprocas, com o mundo. Essa perspectiva reafirma que a compreensão deveria ser a mesma para os indivíduos ditos “normais” e aqueles com alguma deficiência. Vigotski (1997), utilizando-se de uma perspectiva marxista, já na década de 1920 do século passado indicava que a escola especial precisaria ser estudada de modo científico e era obrigatório que mantivesse estreita ligação com a comunidade. Isso mostra que a ciência, quando se torna capaz de superar fronteiras, pode contribuir para novas perspectivas teórico-práticas.

Drago (2005), segundo nossa interpretação, se aproxima desse ponto de vista quando propõe compreender a criança com deficiência como um ser completo e não fragmentado; sendo preciso, conforme manifesta o autor, haver um trabalho compartilhado entre Educação Especial e educação comum. Afirma que o impedimento orgânico deve ser considerado, não como uma barreira, mas como um despertar social e pedagógico, mobilizando as pessoas e a escola para buscar novas formas de inclusão. Tal concepção nos instiga a superar as questões tradicionais colocadas quando se trata da inclusão de crianças com deficiência em creches e pré-escolas.

Historicamente, o percurso da Educação Infantil se aproxima em alguns aspectos do percurso da história da criança/pessoa com deficiência, ambas marcadas pela assistência e filantropia, as quais, de certa maneira, proveram algum tipo de educação. Na verdade, durante o século XX as crianças de zero a seis anos filhas de trabalhadores eram atendidas em escolas maternas, internatos e creches, os quais, de fato, ofereciam somente os cuidados básicos, garantindo a sobrevivência daquelas crianças, as quais eram chamadas de “carentes”. Essa postura era, pois, parecida com o papel assumido por outras instituições como hospitais, prisões e abrigos, que recebiam as pessoas com deficiência. O objetivo principal de muitas dessas instituições custodiais, assistenciais e de educação era o de manutenção da vida; as crianças eram vistas como seres que apresentavam ausências e incompletude frente às anomalias, limitações, carências e imperfeições, cujas propostas de atendimento tinham como objetivo a “correção do defeito”.

A organização e luta de diferentes movimentos sociais foram fundamentais para as conquistas sociais e políticas ao longo do tempo, no que se refere aos direitos no âmbito da Edu-

cação Infantil e da inclusão, ambas vistas como direito da criança e direito humano. A CF/88, assim como as determinações do ECA e da LDB/96, tornou-se uma referência histórica quanto ao atendimento educacional para as crianças de zero a seis anos de idade na Educação Infantil, bem como para as pessoas com deficiência. Destaca-se nesse sentido o inciso IV da Constituição, que trata do direito à Educação Infantil, garantindo a oferta do atendimento às crianças de zero a seis anos de idade em creches e pré-escolas. Esta primeira etapa da Educação Básica vem sendo pesquisada por estudiosos brasileiros, cujas conclusões indicam que as instituições que indissociavelmente cuidam e educam crianças de zero até seis anos de idade constituem um meio de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Pelo que foi possível analisar em nossa pesquisa, a educação inclusiva no âmbito da Educação Infantil ainda se mostra um campo novo de estudo. Com o propósito de constituir uma educação especial inclusiva para as crianças com deficiência na Educação Infantil, vários documentos foram elaborados no MEC em conjunto com entidades e movimentos sociais, com o objetivo de orientar a materialização dessa proposta naquela etapa de ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009), trouxeram em seu art. 6º, em seus princípios éticos, o indicativo de: “[...] respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades [...]” (BRASIL, 2009, p. 6). O item Organização de Espaço, Tempo e Materiais evidenciou de maneira mais específica a importância de haver nas instituições de Educação Infantil “acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação [...]” (DCNEI, 2010, p. 20).

O Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) sinalizou a possibilidade de perceber a inclusão, a diversidade e a igualdade de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, conforme apontam as estratégias 1.11, da meta 1, que diz respeito à Educação Infantil. Esta, por sua vez, se relaciona com a meta 4, na proposição de assegurar na educação infantil as previsões quanto à formação de professores e das equipes multiprofissionais, infraestrutura física e aquisição de materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva (BARBOSA; ALVES; MARTINS; SOARES, 2014). Trata-se de um passo histórico, pois coloca a educação especial inclusiva referida para além da própria criança, indicando os diferentes elementos e dimensões envolvidos nesse processo.

Pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC-FE/UFG) e a articulação deste com outros grupos e instituições brasileiras têm colaborado para refletirmos sobre a viabilidade de construirmos coletivamente uma proposta educativa que se posicione frente à criança de uma maneira aberta e sem preconceitos, tendo por princípio a defesa da democracia e da cidadania plena como direito sociopolítico de todas as crianças. Entre as pesquisas a que nos referimos, podemos citar a investigação etnográfica que desenvolvemos em um município goiano nos anos de 2017 e 2018, tendo uma delas sua expressão na dissertação de mestrado de Barboza (2019), cujo objeto versou sobre o brincar da criança com deficiência física em processo de inclusão na Educação Infantil, contando com a colaboração/participação de professoras, auxiliares, famílias e de crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), além obviamente da própria equipe da Secretaria Municipal de Educação. Na pesquisa destacou-se o processo de duas crianças com deficiência e cujas famílias autorizaram-nas a fazer parte da investigação, utilizando-se nessa trajetória de observações das atividades coletivas e individuais na turma de pré-escola do CMEI, interações com os diferentes atores responsáveis pelas atividades pedagógicas e administrativas, assim como em espaços familiares.

As crianças, um menino e uma menina de quatro anos de idade, frequentavam a mesma instituição no turno vespertino, tinham à época da pesquisa deficiência física e laudos diferenciados. O menino, do Jardim I, foi diagnosticado com Paralisia Cerebral¹: Encefalopatia crônica não evolutiva; a segunda criança, uma menina que frequentava o Jardim II, tinha laudo de

¹ A Paralisia Cerebral (PC) é igualmente designada como encefalopatia crônica não-progressiva, causada por lesões ocorridas no encéfalo imaturo, em desenvolvimento, tendo como consequência problemas de motricidade, do tônus e postura, com ou sem comprometimento cognitivo (FONSECA, 2004; GAUZZI; FONSECA, 2004).

Síndrome de Apert² e/ou Craniossotose. As professoras que assumiam as turmas do Jardim I e Jardim II eram professoras efetivas do município, trabalhavam na educação há mais de dez anos e eram graduadas em pedagogia com especialização em Educação Inclusiva. Ao longo da investigação foram consideradas as percepções/concepções dos participantes da pesquisa – famílias, equipe pedagógica, crianças da turma em que as crianças frequentavam – sobre a criança com deficiência e o processo de Inclusão, percebendo-se que aquelas concepções estiveram relacionadas à diversidade de cultura e contextos sociais nos quais os diferentes sujeitos estão e estiveram envolvidos.

Os resultados das entrevistas demonstraram que a percepção das famílias em relação à criança com deficiência física está voltada para o caráter religioso/divino, como um plano de Deus, interpretando-se que a criança nasceu com deficiência para ensinar sua família, tendo esta de protegê-la e compadecer-se dela. Esteve presente na fala das crianças, colegas de turma das duas crianças, a percepção de diferença atribuída às crianças com deficiência, pois, de acordo com o grupo, aquelas diferem das demais crianças pelas características físicas e pelos movimentos que realizam.

Por outro lado, elas também são igualadas com as demais crianças pela ação de brincar, porém, ainda assim, seus pares visualizam que há algumas atividades que não podem ser realizadas, devido a deformidade física, como, por exemplo, quando a têm de andar de bicicleta. A percepção das crianças perante as características físicas dos colegas se expressa com sinceridade das crianças ao descreverem o que elas percebem ou imaginam.

Nos diálogos estabelecidos apareceram falas como “Jesus fez ela assim”, afirmativas que provavelmente são ouvidas e aprendidas nas relações que estabelecem com os pares com os quais convivem em diversos contextos, sendo reproduzidas por elas. Sarmiento e Pinto (1997, p. 25) diante de situações iguais a estas expressas pelas crianças ressaltam que a infância é um segmento que está inserido nas relações de controle social dos adultos sobre as crianças e que “[...] o olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente [...]”. As crianças sem deficiência indicam que para elas a deficiência é apenas uma característica da criança, a qual não a impede de brincar com os colegas de turma.

A fala de algumas pessoas da equipe pedagógica do CMEI indica que o tratamento direcionado para a criança com deficiência tem que ser igual ao de outras crianças, no entanto, o cuidado/proteção tem que ser maior; em alguns casos percebe-se uma aparente negação da diferença. Chamou-nos a atenção o fato de que predominou na fala dos participantes da equipe pedagógica: o papel da professora se mistura com o de mãe, verbalizando-se enfaticamente o sentimento maternal, amoroso, de compaixão e acolhedor que prevalece ao se trabalhar com a criança que possui deficiência. Essa postura talvez tenha a ver com a concepção que as professoras trazem acerca dos objetivos, ao longo da história, que interligam a Educação Infantil e a educação inclusiva com a assistência, cindindo as ações de cuidado e educação.

No que concerne à concepção sobre educação Inclusiva dos participantes da pesquisa, as famílias das duas crianças pesquisadas pontuaram seu parecer sobre a Educação Inclusiva como um direito. Ainda que essa noção seja partilhada com a equipe pedagógica, percebeu-se que essa temática ainda causa certo desconforto, demonstrado pelas expressões, gestos e suspiros um conceito ainda em construção a respeito da Educação Inclusiva. Evidenciou-se que o olhar da equipe tem por base a própria experiência, indicando a vontade de novas leituras e estudos que deveriam ser encampados pela equipe da Secretaria Municipal de Educação, por meio de cursos de formação continuada.

Durante a pesquisa foram discutidas questões sobre o direito da criança com deficiência à Educação Inclusiva na rede regular de ensino, desde a Educação Infantil, presente na LDB/96

2 A Síndrome de Apert ou acrocefalossindactilia tipo I foi descrita inicialmente por Apert, em 1906, sendo caracterizada por um severo distúrbio de desenvolvimento na região crânio - facial, pois nestes indivíduos as suturas do crânio são rígidas e fixas (craniosinostose), resultando em grandes complicações orgânicas para a criança, desde o seu nascimento, como por exemplo: crises convulsivas e apnéia do sono. Outras características dessa síndrome são: dedos fusionados (sindactilia simétrica de mãos e pés); menor desenvolvimento do terço médio da face (hipoplasia); globo ocular de aparência “saltada” (exorbitismo); olhos mais afastados que o comum (hipertelorismo), entre outras.

e na Política Nacional Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, cujo foco enfatiza a importância de romper com as inúmeras barreiras presentes nos contextos sociais que as pessoas com deficiência se inserem.

Os resultados da investigação indicam a importância do debate sobre a acessibilidade, composta por espaços; mobiliários; equipamentos urbanos; edificações e dispositivos de comunicação e informação. Concluiu-se, conforme os dados obtidos, que as barreiras impostas às crianças abrangem não apenas o aspecto arquitetônico (meio físico), estendendo-se às barreiras atitudinais expressas nas falas e ações que dificultam a participação plena das crianças deficientes nas diferentes atividades (como as que envolvem brincadeiras) propostas pelas professoras e auxiliares, o que coloca em pauta a necessidade de se garantir o exercício de cidadania na infância. Diante da realização das entrevistas, registros de imagens, vídeos e anotações em diário de campo, pode-se destacar alguns contextos para ampliar e compor a análise e discussão sobre o referido tema.

São exemplos de barreiras arquitetônicas que impedem a efetiva condição de acessibilidade e segurança da criança com deficiência física: as condições encontradas no parque infantil do CMEI – como tipo de piso que dificulta o deslocamento de uma das crianças que precisa arrastar-se no chão com autonomia, balanços sem encosto e de correntes; escorregador inapropriado e que favorece acidentes; as estruturas do banheiro – com porta estreita e que impede a passagem da cadeira de rodas, piso escorregadio, descarga muito alta e inalcançável para uma das crianças devido à problemas de mobilidade dos braços, sem espaço para trocar fraldas, entre outras; a composição do refeitório e a sala de aula com excesso de cadeiras impedindo o deslocamento das crianças.

As barreiras atitudinais se constituem em ações e práticas e/ou omissões da sociedade diante da pessoa com deficiência e que expressam as percepções sociais a respeito da pessoa com deficiência e não propiciam a constituição de uma Educação Inclusiva. Neste sentido, no processo de inserção no campo de pesquisa, foram percebidas certas posturas preconcebidas, estereotipadas e generalizadas, que ora subestimavam, ora superestimam a capacidade das crianças com deficiência.

Um ponto que chamou a atenção foi o fato de a brincadeira dentro da sala de aula não ser reconhecida pela criança com deficiência, como tempo de brincadeira, visto, para ela, o lugar de brincar era fora da sala. Lembrando que criança com deficiência, principalmente física, é inclusa ou excluída das propostas ofertadas na educação Infantil quando não lhe é favorecido o tempo necessário que ela precisa para iniciar, participar ou concluir alguma atividade, dentre essas, a brincadeira. Importante destacar que as crianças das duas turmas não excluíam a participação das crianças com deficiência de suas brincadeiras, porém, durante a brincadeira de faz de conta os papéis destinados às duas crianças pesquisadas foram, com frequência, papéis submissos e por vezes alienantes, como exemplo, bebês, doentes, filho que necessita de cuidados; funcionários de fábricas, farmácia, da lanchonete, da sorveteria; ou seja, papéis não valorizados na sociedade capitalista que evidenciam a classe social a qual pertence. Pensamos que nessas situações é imprescindível a mediação docente, convidando as crianças, desde a Educação Infantil, a superarem os papéis sociais submissos e alienados, para que nessa atividade/brincadeira as crianças com e sem deficiência comecem a tomar consciência da existência dos papéis sociais e da alienação presente nas representações, assumindo os lugares de protagonistas.

Além das barreiras arquitetônicas, a pesquisa de Barboza (2019) identificou as barreiras atitudinais que não favorecem a constituição das interações e brincadeiras das crianças com deficiência física em processo de inclusão na Educação Infantil. Entre tais obstáculos percebeu-se o uso da imagem da criança com deficiência como modelo de persistência e coragem perante os outros, essa atitude reforça a ideia de que “apesar da deficiência as crianças conseguem realizar determinada tarefa”. Isso poderia ser interpretado: “vejam, ela é tem deficiência, mas até ela consegue fazer algo...”. Outro aspecto observado diz respeito à ausência de instrumentos pedagógicos (lápiz engrossado, colher, tesoura) que propiciassem condições de acessibilidade para a realização de algumas atividades; esta condição pode estar em dada situação relacionada à barreira atitudinal de negação assumida por docentes, desconsiderando os limites reais da deficiência se recusando ou não achando necessário o uso de recursos de

acessibilidade.

Considerou-se também como barreiras os reflexos presentes nas práticas educativas devido à ausência do estudo e formação continuada das professoras e profissionais de apoio. Como exemplo, observou-se a naturalização da brincadeira, levando à falta de preocupação com a intencionalidade pedagógica e a oferta de materiais diversificados para as crianças que estimulassem a imaginação e criatividade; fazendo uso da brincadeira predominantemente como recurso para “ocupar o tempo das crianças” ou para aprendizagem de conteúdos escolares. Em diferentes situações na Educação Infantil as dificuldades apresentadas pelas crianças com deficiência física (paralisia cerebral e síndrome de Apert), participantes da pesquisa, não estiveram relacionadas diretamente à condição física, mas sim à falta de acessibilidade no CMEI e aos modos como a deficiência e diferentes maneiras de brincar são interpretadas socialmente.

Considerações Finais

Abrir espaço para discutir sobre o tema educação especial inclusiva, mesmo mediante as inúmeras contradições, possibilita discussões importantes sobre diferença, anormalidade, deficiência, igualdade, exclusão, diversidade, perspectiva inclusiva que foram ignoradas por muitas décadas, e sempre estiveram e estão presentes na sociedade, pois abarcam questões políticas, sociais e culturais.

Até as décadas de 1970 e 1980 manteve-se, hegemonicamente, a concepção de políticas especiais para tratar os sujeitos com deficiência, focalizando-se o “problema” apenas na criança, não atribuindo uma visão crítica à escola e às barreiras nela existentes. Nesta linha de pensamento a educação da pessoa com deficiência mesmo perante alguns progressos não apresentou mudanças significativas quanto a organização pedagógica, e a integração de fato, não aconteceu, restringindo-se às crianças que conseguiam adaptar-se ao ensino regular; excluindo os demais e as mantendo em instituições especializadas, sendo a maioria destas de iniciativa privada.

Desse modo, constatamos que atitudes discriminatórias a respeito da pessoa com deficiência, dos marginalizados, estiveram presentes ao longo da história por meio de práticas, nem sempre visíveis, que estigmatizavam os sujeitos, impossibilitando o exercício de direitos sociais e a assunção de sua cidadania plena. Dentre esses direitos está o direito a uma educação inclusiva, cuja prática dê espaço e importância para as brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil. Tendo por base essas premissas, tratando-se, portanto, de pessoas com deficiência defendemos que é fundamental que estas estejam inclusas no contexto do ensino regular para que se desenvolvam através de suas relações sociais cotidianas, e nesse processo, constituem-se enquanto sujeito de fato, criador e ativo na sociedade, contudo devem-se levar em consideração os aspectos de suas individualidades, de seu modo de vida e suas limitações.

Acreditamos em uma educação sem estereótipos e sem preconceitos de qualquer natureza, cuja proposta acredite na potencialidade da aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Os contextos de brincadeiras, de desafios coletivos e as interações entre os pares, oportunizando aprendizagens diversificadas, podem promover a inclusão ou a exclusão da criança com deficiência, dependendo da mediação do adulto nas relações que são constituídas mediante a cultura e a realidade que as crianças vivenciam.

A Educação de crianças com deficiência na Educação Infantil é uma realidade nas instituições e já se faz presente há mais de uma década. No entanto, ainda é novo e complexo, pois o desafio está em garantir o respeito às diversidades e diferenças; a oportunidade de acesso e permanência, e uma educação de qualidade a todas as crianças. Trabalhar com a diversidade pressupõe conhecer o novo, o diferente; convite esse feito para as escolas e instituições de Educação Infantil para se reorganizarem, a fim de receber todas as crianças. Contudo, essa organização está para além da acessibilidade arquitetônica (que tem sua importância), mas a transformação se inicia a partir da compreensão de um novo conceito de educação perante os objetivos e que sujeitos pretendem formar, podendo contribuir, assim para a construção do processo de democratização da escola e da sociedade brasileira.

Referências

ALMEIDA, Dulce Barros de. **A Associação dos Deficientes Visuais no estado de Goiás**. 1992. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 1992.

ALMEIDA, Dulce Barros de. **Do especial ao inclusivo?** Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás, no município de Goiânia. 204 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP, 2003.

ALMEIDA, Dulce Barros de; TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves. O contexto educacional complexo e diverso a partir de uma análise interpretativa dos aspectos legais que subsidiam propostas educativas inclusivas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R. (org.). **Didática e Escola em uma sociedade complexa**. Goiânia: CEPED, 2011.

BARBOSA, Ivone Garcia. **Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética**. 1997. 169 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1997.

BARBOSA, Ivone Garcia. Ensino, aprendizagem e desenvolvimento em um mundo em movimento: contribuições da psicologia sócio-histórico-dialética para uma didática de orientação dialética. In.: SILVA, Carlos Cardoso; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Didática e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p. 29-50

BARBOSA, Ivone Garcia; GARRIDO, Christine Marquez. A educação infantil brasileira e as políticas setoriais de educação do Banco Mundial. In: **II ENDIPE**, Anápolis. Anais... Goiás, 2007. Disponível em: http://www.ceped.ueg.br/anais/ledipe/pdfs/a_educacao_infantil_bras_.pdf. Acesso em: 15 ago. 2011.

BARBOSA, Ivone Garcia; SOARES, Marcos Antônio. Educação estética na perspectiva histórico-cultural: contribuições à educação infantil de orientação dialética. In: PEDERIVA, Patrícia M.; BARROS, Daniela; PEQUENO Saulo (Orgs.). **Educar na perspectiva histórico-cultural: diálogos vigotskianos**. Campinas: Mercado de Letras, 2018, p.137-160.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; MARTINS, Telma Aparecida Teles. O trabalho docente na educação infantil: uma perspectiva dialética. **Anais do Simpósio sobre trabalho e Educação**. 2009. Belo Horizonte: UFMG, 2009. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br>. Acesso em: 19 jul. 2018.

BARBOZA, Adriana Maria Ramos. **O Brincar da criança com deficiência física em processo de inclusão na Educação Infantil**. 2019. 252f. Dissertação (Mestrado em Educação). Goiânia: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 6. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei nº 13.146, de 6 de julho 2015. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 06 de jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 abr. 2021

BRASIL. **Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71> Acesso: 20 abr. 2021

BRASIL. Emenda Constitucional nº 12, de 17 de outubro de 1978. Assegura aos Deficientes a melhoria de sua condição social e econômica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 out. 1978.

BRASIL. **Lei n.º 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 23 out. 2018

BRASIL. **Resolução Nº 5 de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Brasília, 2009.

DRAGO, Rogério. **Inclusão na educação Infantil.** 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

DRAGO, Rogério. **Infância, educação infantil e inclusão: um estudo de caso em Vitória.** Tese (Doutorado em Educação). 2005. 187 f. Departamento de Educação, PUC, Rio de Janeiro, 2005.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XXI.** 3. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Uma leitura da educação especial no Brasil. *In:* GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa. (org.). **Caminhos Pedagógicos da educação especial.** Petrópolis: Vozes, 2004.

MAGALHÃES, Lúcia. Seleção e estalonagem das classes infantis pela psicometria e pela fisio-metria. *In.:* COSTA, Maria José Franco Ferreira da; SHENA, Maria Auxiliadora Schmidt (Orgs.). **I Conferência Nacional de Educação – Brasília: INEP, 1997, p. 107-115.**

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A Inclusão Escolar de Deficientes Mentais: contribuições para o Debate. *In: Revista Integração*, Brasília, ano 7, n. 19, p. 50-57, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O Desafio das Diferenças nas Escolas. *In:* MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Para uma Escola do Século XXI.** Campinas, SP: UNICAMP/BBCL, Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

MARQUEZ, Christine Garrido. **O Banco Mundial e a Educação Infantil no Brasil**. 2006. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração dos direitos das pessoas com deficiência**. Resolução 3.447, de 09 de dezembro de 1975.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. "As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo". In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. (org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: Trajetória, limites e perspectivas**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SOUZA; Thays Santos; TEIXEIRA; Ricardo Antonio Gonçalves; SOUSA, Andreia da Silva Quintanilha; FERREIRA; Suely. Educação especial: políticas de acesso a pessoas com deficiência no ensino superior. Dossiê: Políticas para educação superior e Plano Nacional de Educação. **REVELLI**, vol. 12. 2020.

TEIXEIRA, Ricardo Antônio Gonçalves. **Matemática Inclusiva? O processo ensino-aprendizagem de matemática no contexto da diversidade**. 2010. 424 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

TEIXEIRA, Ricardo Antônio Gonçalves. Educação do anormal a partir dos testes de inteligência. **História da Educação**. vol.23, Santa Maria, Epub, Nov 25, 2019.

TEIXEIRA, Ricardo Antônio Gonçalves; OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha. Cenários e perspectivas de políticas públicas da educação especial no Brasil. Revista **Exitus**, Santarém/PA, Vol. 8, N° 3, p. 452 - 480, Set./Dez., 2018.

UNESCO - **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca/Espanha. 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 02 out. 2018

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia, Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 02 out. 2018

VIGOTSKI, Lev Semeniovich. **Obras Completas**. Tomo Cinco. Fundamentos de defectologia. Pueblo y Educación, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semeniovich. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975

Recebido em: 05 de abril de 2021.

Aceito em: 15 de abril de 2021.