

A inclusão das crianças com deficiência na educação infantil: processo em construção

Inclusion of children with disabilities in early childhood education: process in construction

La inclusión de los niños con discapacidad en la educación infantil: proceso en construcción

FABÍOLA FERNANDA PATROCÍNIO ALVES*



RESUMO

O presente artigo resulta de um estudo teórico e visa discutir a inclusão das crianças com deficiência na educação infantil, ressaltando as práticas e os desafios deste processo em construção. Para tanto, apresenta considerações gerais sobre o conceito de infância, sinalizando que a deficiência é uma experiência que institui singularidades no modo como a criança vivencia sua infância. Comenta a constituição do campo da educação infantil, apresentando sua ascensão de um campo “clandestino” de atuação, ligado ao assistencialismo à etapa da Educação Básica, organizado por meio de referenciais que lhe concede importância e atribuições próprias dentro da política educacional. Por fim, contextualiza a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, apontando os desafios relacionados à inclusão das crianças com deficiência no âmbito da creche e pré-escola.

Palavras-chave: Infância. Criança com deficiência. Educação especial. Educação infantil.

ABSTRACT

This article results from a theoretical study and aims to discuss the inclusion of children with disabilities in early childhood education, highlighting the practices and challenges of this ongoing process. It presents general considerations about the concept of childhood, signaling that disability is an experience establishing singularities in how children experience their childhood. Said the establishment of the field of early childhood education, with its rise of the “underground” of activity, linked to the welfare stage of Basic Education, organized by reference which gives it importance and proper attribution in educational policy. Finally, contextualizes special education from the perspective of inclusive education, pointing out the challenges related to the inclusion of children with disabilities in the day care and preschool.

Keywords: Childhood. Children with disabilities. Special education. Early childhood education.

RESUMEN

El presente artículo resulta de un estudio teórico y pretende discutir la inclusión de los niños con discapacidad en la educación infantil, resaltando las prácticas y los desafíos de este proceso en construcción. Para ello, presenta consideraciones generales sobre el concepto de infancia, señalando que la deficiencia es una experiencia que instituye singularidades en el modo como el niño vive su infancia. En el caso de la educación infantil, se presenta la ascensión de un campo “clandestino” de actuación, ligado al asistencialismo a la etapa de la Educación Básica, organizado por medio de referenciales que le concede importancia y atribuciones propias dentro de la política educativa. Por último, contextualiza la educación especial en la perspectiva de la educación inclusiva, apuntando los desafíos relacionados a la inclusión de los niños con discapacidad en el ámbito de la guardería y preescolar.

Palabras clave: Infancia. Niño con discapacidad. Educación especial. Educación infantil.

* Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Geral. Mestre em Psicologia. Especialista em Metodologia do Ensino Superior. <<http://orcid.org/0000-0002-5479-4673>>. E-mail: <fabiola21@hotmail.com>



CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O CONCEITO DE INFÂNCIA

Conforme ressalta Gouvêa (2008), não devemos considerar um modelo universal, de caráter evolutivo e linear na construção de uma história da infância. Segundo a autora, “existe uma diversidade de processos históricos, em que a experiência da infância diferencia-se de acordo com categorias sociais definidoras da identidade infantil, como gênero, classe social, etnia, religião [...]” (GOUVÊA, 2008, p.99). Assim sendo, não é mais possível pensar o conceito de infância sem considerar sua perspectiva histórica e social. É necessário levar em consideração como cada cultura, em diferentes tempos e lugares concebe as diferentes categorias que atravessam a noção de infância.

Gouvêa (2008) ainda nos chama atenção ao fato dos termos infância e crianças serem, às vezes, tomados de forma indistinta. No intuito de apresentar uma diferenciação destes termos, ela afirma que a infância estaria relacionada:

[...] a concepção ou a representação que os adultos fazem do período inicial de vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive esta fase da vida. A história da infância seria, portanto, a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com esta classe de idade, e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e com a sociedade (KUHLMANN; FERNANDES, apud GOUVÊA, 2008, p. 97).

Assim, a infância estaria relacionada ao conceito de geração, enquanto o termo criança estaria relacionado ao sujeito real que vivencia a primeira etapa da vida.

Para Sarmento (2008), tradicionalmente, as crianças foram estudadas prioritariamente pela medicina, pedagogia e psicologia. Este fato ocorreu porque até então elas eram consideradas subalternas, reduzidas a alvo de intervenções promovidas pelos adultos. Nesse sentido, as crianças eram consideradas “invisíveis”, remetidas a um “estatuto pré-social” (SARMENTO, 2008, p. 19). O autor considera que, embora não estivesse completamente ausente da pauta da sociologia, a infância como categoria social passou a ser significativamente discutida no campo sociológico ao final do século XX. Sem dúvida, os estudos no campo da Sociologia da Infância têm contribuído para superarmos as referências da Modernidade que levavam a certos “biologismos” e “psicologismos”. Atualmente, somos capazes de compreender a infância como categoria que nos ajuda a compreender a dinâmica social e a reivindicar o posicionamento das crianças como “sujeitos de direitos”.

Apesar do considerável avanço na produção de conhecimentos em torno da Infância, Sarmento (2008) nos alerta que estamos frente a um preocupante paradoxo: “nunca como hoje as crianças foram objeto de tantos cuidados e atenções e nunca como hoje a infância se apresentou como a geração onde se acumulam exponencialmente os indicadores de exclusão e de sofrimento” (p.18-19). Deste modo, ao absorver em sua pauta teórica as questões relativas às crianças, a Sociologia da Infância colabora na problematização da realidade social acerca da infância.

Atualmente, existem estudos que nos permitem conceber a criança não apenas como alguém que “ainda não é”, “seres em trânsito” ou alguém que está em “vias de ser” (SARMENTO, 2008). Consideramos que as crianças não são seres completamente passivos. Elas vivenciam uma relação dialética com o mundo e se apropriam das produções da cultura de forma ativa. Nesta perspectiva é que Sarmento menciona o conceito de “reprodução interpretativa” proposto por Corsaro (1997), defendendo a tese de que “as crianças participam coletivamente na sociedade e são dela sujeitos ativos e não meramente passivos” (SARMENTO, 2008, p. 30).

Neste trabalho, estamos considerando a criança como um sujeito biopsicossocial, que age no mundo, constrói cultura, mas devido ao seu pertencimento à categoria Infância, possui diversas limitações em sua ação no mundo. Desse modo, a criança está inevitavelmente submissa, depositária de práticas e produções discursivas do adulto. Conforme afirma Gouvêa, é fundamental que consideremos a especificidade das produções infantis:

A criança tem uma produção simbólica diferenciada, em que o mundo adulto constitui a fonte de sua experiência social e material de suas formas de expressão. Mesmo sendo um sujeito ativo no processo de socialização, a criança tem uma peculiaridade, advinda de seu lugar social no mundo social. Nas interações com os adultos, mediadas por produtos culturais a ela dirigidos, a criança recebe, significa, introjeta e reproduz valores e normas, ou *habitus*, tidos como expressões da verdade. A criança é depositária e destinatária dos discursos e práticas produzidos sobre a infância, não existe um sujeito criança anterior ou externo a tal produção. Ou seja, analisar as produções infantis significa considerar uma certa estereotipia característica, fruto da singularidade de tal ator histórico e de suas formas de inserção social (GOUVÊA, 2008, p. 111).

Além de considerar o que a autora nos chama atenção, ou seja, as especificidades que distinguem as produções infantis das produções do adulto, é bom ressaltar, mais uma vez, a impossibilidade de pensarmos a categoria infância como universal, bem como é impossível apontar

uma única maneira de ser criança. É isso que vamos considerar no próximo tópico ao tratarmos a deficiência como uma condição que atravessa a experiência de algumas crianças, delineando uma infância que se construirá de um modo singular.

Crianças com deficiência: de qual infância estamos falando?

A palavra deficiência vem do latim *deficientia* e significa falta, imperfeição, insuficiência. Desse modo, representa uma condição que caracteriza limitações de caráter biológico. A Organização Mundial da Saúde (OMS) define deficiência como um conjunto de perdas auditivas, visuais, física, mentais, múltiplas, sendo estas de origem congênita ou adquirida, concomitante com as sequelas decorrentes de tais perdas. A partir desta definição, fica apontada a perspectiva da funcionalidade do corpo, situando a deficiência no modelo biomédico.

No presente trabalho, discutiremos a deficiência não apenas como dado orgânico, mas como uma condição social, que mapeia lugares e define o modo como os sujeitos vão se posicionando nas diferentes relações da vida social. Conforme Goffman (1988), podemos caracterizar a deficiência como estigma. Segundo o autor, este termo remete à Grécia Antiga quando as pessoas que evidenciavam algum comportamento contra a moral e a ordem da Pólis tinham seus corpos marcados com queimaduras ou cortes, por meio de rituais, geralmente em espaços públicos. No decorrer da História, outras marcas foram acrescentadas ao conceito e, como sugere Goffman, podemos considerar estigma tanto as marcas físicas quanto as simbólicas.

Trata-se de um atributo que “torna a pessoa diferente dos outros e a coloca como completamente má, perigosa ou fraca. Ela deixa de ser considerada criatura comum e total e é reduzida a uma pessoa estragada ou diminuída” (GOFFMAN, 1988, p. 12). O autor considera que os sujeitos estigmatizados aparecem na cena social como indesejados e desacreditados. Isto ocorre porque o estigma deteriora da identidade social do sujeito. Enquanto marca depreciativa, ele ofusca os demais atributos que deixam de ser reconhecidos. Dessa forma, o sujeito não é percebido em sua totalidade, com sua “identidade social real”, ou seja, como ele realmente é. Em vez disso, é criada para ele uma “identidade social virtual”, caracterizada por uma distorção ou manipulação da verdadeira identidade.

Considerando as duas perspectivas apresentadas, é possível compreender que as crianças com deficiência são aquelas que possuem alguma limitação fisiológica e anatômica, mas apresentam também outras limitações para transitarem na vida social. A marca da deficiência não é uma marca qualquer, ela não é fortuita,

isenta de significações. Enquanto estigma, ela posiciona as crianças abaixo da média. Nos diferentes contextos em que as crianças com deficiência transitam, circula a suspeita de que elas não dão conta, que são incapazes, impotentes e que permanecem aquém do necessário. É esta a ideia contida nos conceitos de “desacreditado” e “desacreditável”, propostos por Goffman (1988).

Nesta mesma perspectiva de conceber a deficiência como condição social, podemos ter como referência as discussões de Foucault (2002) a respeito dos “anormais”. Para ele, a norma caracteriza-se como um elemento que fundamenta ou legitima certo exercício de poder. Sendo assim, “a norma é portadora de uma pretensão ao poder” (FOUCAULT, 2002, p. 62). O que podemos compreender a partir das proposições do autor, é que as crianças em questão infringiram uma norma, a norma natural, e isso as coloca em uma condição de desviantes, de anormais. Enquanto tal, estas crianças possuem experiências que revelam uma espécie de “preço” a ser pago, por se distanciarem da norma:

Descrevem-se em geral os efeitos e os mecanismos de poder que se exercem sobre eles como mecanismos e efeitos de exclusão, de desqualificação, de exílio, de rejeição, de privação, de recusa, de desconhecimento; ou seja, todo o arsenal dos conceitos e mecanismos negativos da exclusão (FOUCAULT, 2002, p. 54).

Podemos ver, tanto em Goffman (1988) quanto em Foucault (2002), uma lógica de rejeição que ronda as experiências das crianças com deficiência. Elas geralmente produzem estranheza, incômodos e confrontam qualquer tentativa em torno de um padrão ideal no conceito de infância ou modos de ser criança.

Por fim, a deficiência sinaliza especificidades no modo de vivenciar a infância. Em nossa atuação profissional com crianças com deficiência, percebemos que é muito comum elas terem jornadas intensas de tratamentos na área da saúde que as expõem a intervenções e procedimentos clínicos, muitos deles invasivos e dolorosos. Com essa discussão, não pretendemos propor uma conotação fatalista ou de vitimização a estas crianças. Pelo contrário, ainda que compartilhem uma mesma condição biológica, cada criança tem uma trajetória de vida e um contexto social que as farão construir um sentido singular à experiência da deficiência. Nesse sentido, podemos pensar que as categorias universais cada vez nos servem menos e nos permitimos até fazer um trocadilho para afirmar que: dentro da categoria universal “criança”, existem as crianças com deficiência. Contudo, dentro da categoria “criança com deficiência”, existem crianças.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A história da educação infantil no Brasil está relacionada ao contexto de duas instituições. Conforme Rosemberg (2012), por um lado tínhamos o jardim de infância, chamado por ela de “semente histórica da pré-escola” (p. 17), vinculada ao sistema educacional e, por outro, a creche, ligada à assistência social. A autora pondera que a creche foi concebida não para qualquer criança, mas para acolher os filhos das mulheres escravas e explica que o primeiro texto sobre creche no Brasil foi escrito pelo médico Vinelli, em 1879, evidenciando suas preocupações com estas crianças, cujas mães estavam em condições de escravidão. A partir da década de 1960, sobretudo como resultado da luta feminista, houve uma ampliação das creches, na mesma finalidade de acolher crianças de mães trabalhadoras. Dessa forma, é possível entender que, durante décadas, os jardins de infância e, especialmente as creches, destinadas a crianças pobres, apresentavam-se frágeis, revelando aspectos precários no sentido de regulamentação das práticas e também da estrutura física, denunciando a ausência de políticas públicas em torno desse campo educacional.

Novos direcionamentos ao atendimento à infância passam a ser internacionalmente formalizados quando em 1959 o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) elaborou a Declaração Universal dos Direitos das Crianças. As concepções, apresentadas por este documento, posicionam as crianças como sujeitos de direitos e ressaltam condições necessárias para que estas consigam se desenvolver em todas as dimensões da vida, tendo respeitadas as especificidades da infância. O princípio VII desta Declaração orienta que:

A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça a sua cultura geral e lhe permita – em condições de igualdade de oportunidades – desenvolver as suas aptidões e a sua individualidade, o seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade. O interesse superior da criança deverá ser o interesse diretor daqueles que têm a responsabilidade pela sua educação e orientação; tal responsabilidade será, em primeira instância, dos seus pais. A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para a educação. (UNICEF, 1959).

Certamente, as políticas públicas brasileiras destinadas às crianças, tiveram como referência as diretrizes de organismos internacionais de defesa da infância. É provável que os princípios da declaração acima citada

tenham influenciado o ordenamento jurídico brasileiro acerca da Educação Infantil.

Conforme Silva (2016), a Constituição da República de 1988 é um marco histórico no que se refere ao processo de institucionalização da Educação Infantil no Brasil. A autora aponta que “pela primeira vez, a creche e a pré-escola são reconhecidas, no Capítulo da Educação de uma constituição federal Brasileira, como serviços cuja oferta é dever do Estado e direito das crianças e das famílias” (SILVA, 2016, p.3). A Educação Infantil foi regulamentada pela Lei 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A partir desse instrumento legal, ela deixa de ser um campo marcado por certa “clandestinidade”, para se integrar ao sistema educacional como primeira etapa da educação básica, tendo como objetivo, “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, art. 29). Nesse sentido, sua oferta deve acontecer em instituições educacionais, por meio de dois ciclos, sendo o primeiro definido como creche e específico ao atendimento das crianças entre zero e três anos e o segundo, a pré-escola, voltada às crianças de quatro a seis anos.

Com a Lei 11.274/2006, a LDB/1996 é alterada e o ensino fundamental passa a ser organizado com duração de nove anos, estabelecendo a obrigatoriedade de matrícula aos seis anos. Com isso, a faixa etária da educação infantil é redefinida, passando a considerar as crianças de zero a três anos como público da creche e as crianças de quatro e cinco anos da pré-escola. Outra mudança na legislação ocorreu com a Emenda Constitucional nº 59 de 2009, que instituiu obrigatoriedade de matrícula às crianças de quatro anos, determinação reafirmada com a Lei 12.796/2013 que alterou a LDB/1996, definindo a Educação Básica como o ensino obrigatório de quatro a dezessete anos.

Após outros documentos anteriores para nortear as práticas das instituições educacionais, a Resolução CNE nº 5 de 2009 (DCNEI) fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Segundo este instrumento,

O currículo da Educação Infantil é concebido 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, 2009, art. 3º).

Feita essa contextualização dos principais instrumentos legais que foram formalizando a Educação Infantil no campo das políticas públicas, é importante

ressaltar que todos os avanços só foram conquistados por meio de lutas históricas, travadas na arena política. Ainda hoje, vários desafios precisam ser superados no sentido de alcançarmos maior qualidade deste segmento educacional. Dentre eles podemos citar a qualificação de profissionais para a educação e cuidado das crianças pequenas e os bebês (SILVA, 2016); a desvalorização da profissão de educadora ou professora, quando se compara a mesma profissão nos demais níveis educacionais (ROSEMBERG, 2012); a complexidade da relação família-creche-criança que suscita tensões e conflitos, fazendo com que o controle da educação e do cuidado da criança se torne um campo de disputa (MARANHÃO; SARTI, 2008). Entretanto, optamos por discutir apenas o desafio relacionado à construção das práticas pedagógicas apropriadas à Educação Infantil, a fim de que sejam contempladas as reais necessidades das crianças.

Na dimensão das práticas pedagógicas, ainda convivemos com a tensão relacionada à construção de uma Pedagogia específica à Educação Infantil, principalmente no que tange aos bebês e crianças pequenas.¹ Rocha (2001) defende uma Pedagogia da Educação Infantil, caracterizando as especificidades desta no âmbito da Pedagogia. Segundo a autora, “em sua trajetória, o campo pedagógico não tem contemplado suficientemente a especificidade da educação da criança pequena em instituições não-escolares, tais como a creche e a pré-escola” (ROCHA, 2011, p. 27). Conforme ela aponta, as bases para uma didática pré-escolar foram constituídas por meio de modelos teóricos europeus, especialmente os propostos por Froebel, Decroly e Montessori. Contudo, a autora denuncia que tais modelos, fundamentados na Psicologia do Desenvolvimento, construíram uma lógica de padronização, produzindo práticas de homogeneização, similares ao modelo tradicional de escola. Nessa perspectiva, o perigo eminente é que a educação infantil perca o seu sentido próprio, deixando de construir sua identidade e se confundindo com escola.

Nesta mesma perspectiva, Haddad (2010) chama atenção ao fato de que à medida que se reconhece a educação infantil como primeira etapa da educação básica, abre-se a necessidade de orientações básicas que sejam comuns às instituições educacionais que atuam com crianças pequenas e bebês. Conseqüentemente, se fortalece a ideia de um currículo para esta etapa educacional. O que a autora questiona, no entanto, é se tais orientações devem acontecer no sentido de apresentar princípios gerais norteadores de práticas ou se devem representar normatizações e prescrições.

É possível perceber que nos posicionamentos de Rocha (2011) e Haddad (2010), é salientada a preocupação quanto à construção de uma identidade da Educação Infantil, de modo que seja contemplada a real necessidade das crianças. Considerando o estudo realizado por Cochran, Haddad (2010) apresenta pontos de tensão com os quais temos que lidar, sendo eles: a oposição “desenvolvimento infantil *versus* preparação para a escola”; “a importância da família *versus* Estado”; “poder centralizado *versus* descentralizado”; “controle profissional *versus* parental sobre os objetivos e conteúdos dos programas” e “mudanças de padrões”. Em síntese, as tensões envolvendo a Educação Infantil “situa-se entre uma visão holística de cuidado infantil, envolvendo o desenvolvimento equilibrado de todas as capacidades da criança, e o desejo de prepará-la para os desafios cognitivos e sociais da escola primária” (HADDAD, 2010, p. 421).

Embora ainda existam pontos de tensão a serem diluídos no âmbito da educação infantil, Rocha (2011) insiste que a legislação vigente já deu à Educação Infantil clareza quanto a suas atribuições. Neste sentido, a autora considera que:

Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo [...] (ROCHA, 2011, p. 31).

Este é um ponto crucial no sentido de uma pedagogia para a Educação Infantil. Ela demanda práticas específicas, não devendo ser confundida com escola e isto representa um grande desafio, pois à medida que a pré-escola passou a ser compulsória e a criança de seis anos passa a ingressar no Ensino Fundamental, é necessária prudência para que a Educação Infantil não se torne meramente uma etapa preparatória, antecipando referências pedagógicas já sedimentadas no ensino formal. É interessante a consideração de Rosemberg (2012) de que “a pré-escola vem perdendo o prefixo pré, deixando de ser educação infantil e entrando em formato próximo ao do ensino fundamental” (p. 12).

A esse respeito, Haddad (2010) nos adverte que “o desafio é transcender a cultura adultocentrada e trabalhar, sobretudo, a sensibilidade do profissional para uma aproximação real da criança, compreendendo-a do ponto de vista dela, e não da do adulto” (p. 436).

Portanto, é necessário considerar que houve avanços significativos em torno da Educação Infantil. Partimos de um contexto assistencialista e “clandestino”, em especial

¹ Conforme Isabel de Oliveira e Silva (2016), são consideradas bebês as crianças com idade máxima de 18 meses e, crianças pequenas, aquelas que possuem de 18 meses a três anos de idade.

na creche, com foco na criança pobre, com diferentes tipos de carências, para chegar à defesa da ideia de que é “direito da criança receber cuidado e educação em instituições públicas”, sendo que toda a sociedade é responsável por ela (SILVA, 2016, p. 15).

Feita esta breve contextualização do campo da Educação Infantil, discutiremos no próximo tópico a questão da inclusão das crianças com deficiência neste contexto. Veremos que, além dos desafios mencionados, próprios a um campo que gradativamente vai se constituindo no cenário educacional brasileiro, a Educação Especial se apresenta como mais um aspecto a ser considerado, nos levando a reconhecer a necessidade de construção de práticas pedagógicas capazes de levar em consideração a diversidade de crianças e as múltiplas expressões da infância.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PENSANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL

Não é nosso objetivo neste trabalho fazer uma retrospectiva histórica da educação de crianças com deficiência. Contudo, para contextualizarmos o surgimento da educação inclusiva, enquanto concepção que permitiu a chegada das crianças com deficiência às creches e pré-escolas, é importante apresentarmos, mesmo que de forma breve, alguns marcos históricos, que nos permitam compreender os redirecionamentos no campo da Educação Especial no Brasil.

Breve Contextualização da Educação Especial no Brasil

Anteriormente ao surgimento da ciência moderna, que atribuiu à deficiência uma visão organicista, ela era explicada como evento sobrenatural, podendo ser caracterizada como castigo ou punição dos deuses e possessão demoníaca (ARANHA, 2001). A autora aponta que na Grécia e Roma Antiga, bebês que nascessem com deformidades eram eliminados e práticas de tortura e perseguição contra pessoas com deficiência eram identificadas nas sociedades medievais. Apesar disso, o surgimento das primeiras instituições ao final da Idade Média, embora em condições precárias, já sinalizava que as crianças com deficiência estavam conquistando o direito à vida, até então negado. Neste sentido, o primeiro modelo de atendimento destinado às pessoas com deficiência, inclusive as crianças, foi o da Institucionalização, perdurando até o século XX. Este modelo tinha por base a criação de Instituições totais e, com os avanços da ciência, principalmente da medicina, estas foram se aprimorando e humanizando suas práticas (ARANHA, 2001).

Conforme Rahme (2014), a institucionalização de espaços educacionais próprios para crianças com deficiência teve como finalidade buscar o seu maior desenvolvimento social e educacional, tratando de forma específica à natureza de cada deficiência, atendendo a uma lógica de segregação herdada das primeiras instituições totais. Para Mazzota (2005), o tratamento às crianças com deficiência, fundamentado na articulação entre conhecimento científico, educação e institucionalização, constituiu-se um avanço, contrapondo as arcaicas concepções que posicionavam a deficiência no campo místico, legitimando práticas de exclusão e extermínio.

Mendes (2005) enfatiza que as iniciativas de escolarização de crianças no Brasil tiveram como referência modelos institucionais de países da Europa. Como exemplo disso, podemos mencionar o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, primeira escola especial no Brasil, fundada por D. Pedro II em 1854, no Rio de Janeiro, destinando-se à educação de crianças cegas. A criação desta instituição é um marco histórico importante da Educação Especial no Brasil, impulsionando o surgimento de outras escolas especiais.

Aranha (2001) lembra que a iniciativa do imperador foi no sentido de atender a um pedido de favor feito por Dr. Xavier Sigaud, médico do Paço Imperial. É interessante que esta perspectiva do favor parece ter contribuído para o surgimento de conotações caritativas em torno da educação especial brasileira e estas parecem persistir até aos dias atuais. Temos evidência dessa perspectiva de caridade em nossa prática profissional, onde ouvimos de várias famílias a expressão de um excessivo sentimento de gratidão às escolas por acolherem os filhos com deficiência, sendo incapazes de reconhecer a dimensão do direito e da cidadania.

Este modelo educacional pautado em escolas especiais, segregadas do sistema geral de educação brasileiro, foi predominante da metade do séc. XIX ao final do séc. XX. Cabe ressaltar que neste contexto se situavam as escolas fundadas pelo Estado e aquelas oriundas de iniciativas da sociedade civil, ou seja, as associações e fundações, conforme afirma Mazzota (2005).

Assim como a Educação Infantil, o campo da Educação Especial também foi marcado por certa clandestinidade, já que não havia em torno dele diretrizes oficiais para nortear as práticas. Mendes (2010) menciona a década de 1970 como o marco da regulamentação da Educação Especial, quando por meio do Decreto 72.425/73 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), no Ministério da Educação, cuja função seria a formulação de políticas públicas para o campo. Além disso, a profissionalização ganha força com a implantação dos primeiros cursos de formação de professores em nível de terceiro grau e

primeiros programas de pós-graduação relacionados à área, ao final desta mesma década. (MENDES, 2010).

Certamente, este processo de regulamentação representou um significativo avanço neste campo educacional, mas as crianças com deficiência permaneciam segregadas nas escolas especiais. A partir de discussões e diretrizes internacionais, começa-se a reivindicar o direito das crianças com deficiência de receberem educação formal nos espaços comuns às demais crianças. O marco histórico desse novo redirecionamento da Educação Especial foi o fórum mundial de educação para todos, realizado na Espanha em 1994. A partir disso, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) promulgou a Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas no campo das necessidades educacionais especiais, inserindo a perspectiva da Educação Inclusiva no campo educacional em questão. (RAHME, 2014).

O Brasil foi um dos países que assinou a Declaração de Salamanca e, com isso, ele se inseriu na arena dos acordos internacionais, assumindo compromisso de construir um sistema educacional inclusivo. Embora já tivéssemos instrumentos na legislação brasileira que sustentavam a ideia de uma educação especial na lógica inclusiva², foi só depois da referida declaração que as ações neste sentido começaram a emergir no âmbito das políticas públicas. Com a LDB de 1996, a Educação Especial passa a ser considerada uma modalidade educacional e dessa forma passa a ser compreendida de modo transversal, do ensino infantil ao superior. Para formalizar as novas diretrizes no campo, o Ministério da Educação publica em 2008 a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, até hoje em vigor.

A referida Política caracteriza como público alvo da Educação Especial os alunos com deficiência, os alunos com transtornos globais do desenvolvimento e os alunos com altas habilidades. Além disso, formaliza orientações gerais, definindo que, enquanto modalidade educacional, a educação especial não deve ser mais substitutiva, ofertada em escolas especiais, mas deve ser oferecida na perspectiva inclusiva, ou seja, nas escolas consideradas comuns, garantindo a igualdade de direitos e oportunidades:

² LDB/61: Lei 4.024/61 Reafirma o direito dos Excepcionais à educação, indicando em seu artigo 88 que, para sua integração à comunidade, a educação deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação. Observação: o termo excepcional era usado para designar pessoas com algum tipo de deficiência.

Constituição Federal de 1988: Art. 198. “A garantia de educação pelo Poder Público se dá mediante: III – atendimento educacional especializado ao portador de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de recursos humanos capacitados, material e equipamento público adequados, e de vaga em escola próxima à sua residência”.

Lei 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente: Art. 54. “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

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)

Os princípios de educação inclusiva, intrínsecos ao texto desta Política Nacional, representam um confronto às referências historicamente construídas. No âmbito da Educação Infantil, a exemplo dos demais níveis educacionais, o que se defende é a construção de práticas pedagógicas que considerem a singularidade das crianças, em substituição às práticas homogeneizantes que atuam para neutralizar as diferenças.

Na verdade, a lógica inclusiva propõe uma “reestruturação” na escola, termo usado por Mitler (2003). Segundo o autor a escola precisa se reestruturar a fim de dar conta de assegurar que todos os alunos tenham formas de acessar as oportunidades educacionais. Diante disso, é possível problematizar: como as escolas estão atuando para incluir os alunos com deficiências? Como inserir a lógica inclusiva em um contexto institucional que, historicamente, é formatado na perspectiva da universalização e homogeneização? E na Educação Infantil, um campo que ainda está se consolidando, como cuidar e educar bebês e crianças pequenas que possuem deficiências?

A chegada da criança com deficiência à educação infantil: concepções e práticas

Embora nos pareça nova a concepção que defende a convivência das crianças com deficiências em espaços educacionais comuns às demais crianças, já encontrávamos no início do século XX concepções da Psicologia Sócio-Histórica, que sinalizavam a importância das crianças conviverem com seus pares, sendo este um princípio fundamental aos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Vygotsky (1984) acredita que não é apenas o adulto quem deve auxiliar a criança na resolução de problemas, mas também seus pares mais experientes. Apesar das propostas teóricas sócio interacionistas enfatizarem a interação entre as crianças como propulsora de processos de aprendizagem, o acesso das crianças com deficiência ao ensino infantil era restrito.

Na mesma perspectiva, Arroyo defende que as crianças constroem experiências de cooperação ao longo dos seus processos de aprendizagem. Segundo o autor,

[...] nada justifica, nos processos educativos, reter, separar crianças, adolescentes ou jovens de seus pares de ciclo de formação, entre outras razões, porque eles aprendem não apenas na interação com os professores-adultos, mas nas interações entre si. Os aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados [...] (ARROYO, 1998, p. 41)

É interessante que esta concepção é bastante apropriada à abordagem com as crianças com deficiência, pois elas também são capazes de estabelecer troca de saberes e experiências, de modo que podem contribuir com seus pares e receber o auxílio dos mesmos.

Conforme já mencionamos, com a LDB/1996, a Educação Infantil passa a ser a primeira etapa da educação básica, enquanto a Educação Especial alcança status de modalidade educacional. É nesse contexto que as aproximações entre os dois campos se tornam possíveis e vamos conceber a chegada da criança com deficiência às creches e pré-escolas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, formalizada com a Resolução nº 5, de 2009, já apresenta considerações acerca da Educação Especial, considerando que:

Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem [...] A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação (BRASIL, 2009).

A formalização de orientações para a construção de práticas pedagógicas que contemplem as necessidades das crianças com deficiência constitui-se um passo importante. Contudo, as instituições lidam com inúmeros desafios para efetivar o projeto de tornar a educação especial uma realidade no contexto da Educação Infantil. Na verdade, como já mencionamos neste artigo, este nível da educação básica ainda tem como referências o modelo pedagógico praticado pela escola e, neste sentido, tratam-se de práticas padronizadas e inflexíveis, conservando uma perspectiva cartesiana e positivista (KOHAN, 2002). Este autor nos convida a refletir que:

A educação é também a casa do ruim e do bom, permanentemente preocupada em saber se contribui para um mundo melhor ou pior. A educação supõe e afirma uma ontologia moralizante, transcendente, individual. Ela é a negação da vida singular, do acontecimento, da potência. A educação obtura os acontecimentos, é o reino dos dualismos, dos modelos, da disciplina, do controle (KOHAN, 2002, p. 126).

Em nossa experiência profissional, atuando com o desenvolvimento de processos de inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil nos deparamos com certa dificuldade dos profissionais de creches e pré-escolas pensarem possibilidades de práticas em uma perspectiva inventiva, menos atrelada a modelos. O que presenciemos, em nosso cotidiano empírico, parece ser exatamente uma recusa a tudo que ameaça a organização,

a estabilidade e a ordem. Provavelmente, as propostas pedagógicas predominantes tendem a não contemplar as necessidades educacionais das crianças com deficiência porque elas expressam que “pensamos como as maiorias, seguindo modelos, para conformar e não para afirmar uma singularidade. Educamos para um pensar majoritário, a-singular, negador do múltiplo” (KOHAN, 2002, p. 128).

No caso das crianças com deficiência, sua presença toca diretamente nesses pontos. Suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais ameaçam a suposta noção de igualdade, expondo o quanto a homogeneidade não passa de mera abstração proveniente do projeto da Modernidade que se mostra cada vez mais insuficiente e limitado na atualidade. A esse respeito, Mantoan (2006) faz uma afirmação contundente, ao declarar que:

Na verdade, resiste-se à inclusão escolar porque ela nos faz lembrar que temos uma dívida a saldar em relação aos alunos que excluímos pelos motivos mais banais e inconsistentes, apoiados por uma organização pedagógico-escolar que se destina à alunos ideais, padronizados, por uma concepção de normalidade e de eficiência arbitrariamente definida (p. 61).

A autora nos chama a atenção quanto aos riscos de propormos projetos pedagógicos baseados em uma visão de criança abstrata, distante da realidade que nos aponta a pluralidade de infâncias. Ela considera que historicamente as políticas educacionais se esforçam para “domesticar aqueles que diferem do padrão” (MANTOAN, 2006, p. 57), dificultando a implementação de um projeto inclusivo.

Embora a chegada das crianças com deficiência na Educação Infantil suscite inúmeras tensões acerca de concepções e práticas, está evidenciado que sua permanência neste espaço educacional é necessária. Por um lado, é a sua presença que nos fará buscar avanços na produção de conhecimentos e na efetivação de políticas públicas. Por outro lado, é indiscutível que os processos de estimulação que ocorrem no contexto das creches e pré-escolas são fundamentais e contribuem para que as crianças superem suas limitações, sejam estas físicas, sensoriais ou cognitivas. Nesta perspectiva, é necessário considerar que:

Os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização, etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. Entretanto, o

desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser afetado por fatores nutricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança. (MENDES, 2010, p. 47-48)

O que a autora aponta parece ter alcançado certo reconhecimento. Os benefícios que a criança com deficiência recebe ao serem estimuladas na creche e pré-escola são indiscutíveis. Contudo, carecemos de estudos que apontem possibilidades e que apresentem diretrizes mais claras sobre como intervir com as crianças com os diferentes tipos de deficiências.

Bruno (2008), analisando estudos sobre a prática pedagógica, evidencia a ausência de discussão sobre a construção de espaços inclusivos nos Centros de Educação Infantil. A autora ressalta que há pouco acolhimento aos pais e crianças com deficiência. Aponta também a falta de reflexões sobre as atitudes, posturas e adequação da prática pedagógica para o atendimento às necessidades educacionais especiais. Citando estudos de Tetzchner et al. (2005), Bruno (2008) também enfatiza que ambientes segregados e escolas especiais não têm influência positiva no desenvolvimento das crianças com deficiência.

Por fim, entendemos que chegada da criança com deficiência à Educação Infantil é uma realidade que, gradativamente, vai se consolidando, nos convocando a ressignificar nossa trajetória histórica de exclusão no campo educacional, onde estratificamos as crianças, criando entre elas hierarquias a partir das suas diferentes condições humanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente, este trabalho nos permitiu ampliar nosso olhar acerca da inclusão das crianças com deficiência na educação infantil. Principalmente, nos permitiu aprimorar nossos conhecimentos acerca da infância e da configuração do campo da Educação Infantil.

A contextualização do conceito de infância nos permitiu entender que, diferentemente do projeto da Modernidade, estamos frente a uma pluralidade de infâncias que contrapõe a noção de categoria universal. Em meio a esta pluralidade, situamos as crianças com deficiência. Considerando que a deficiência não é apenas uma marca física, mas também social, ressaltamos que as vivências das crianças com deficiência são atravessadas pela rejeição e exclusão, inclusive no contexto educacional.

Ao discutir o campo da Educação Infantil, concluímos que este está em construção. A sua história é marcada pelo assistencialismo, sendo a princípio extremamente restrito no âmbito das políticas públicas. Embora o campo já esteja constituído, atualmente são vários os desafios quanto à

busca por maior qualidade e expansão. A chegada das crianças com deficiência a esta etapa educacional ainda é recente em termos da formalização deste direito e muitos desafios ainda devem ser superados para que a proposta da educação especial na perspectiva da educação inclusiva se torne uma realidade na Educação Infantil.

O trabalho nos permitiu entender que, embora as aproximações entre Educação Especial e Educação Infantil já são possíveis na política educacional brasileira, precisamos avançar na produção de conhecimento que aponte caminhos para a construção de práticas pedagógicas, de fato, inclusivas. A realidade contemporânea nos mostra que as concepções e práticas padronizadas e homogeneizantes não permitem abordarmos as diferenças que pulsam contundentemente nos ambientes educacionais e estas não devem ser mais tratadas como manifestações invisíveis ou expressões que devemos neutralizar ou anular.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília (LTR), ano XI, n. 21, p. 160-173. 2001.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2008.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9493, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 5. de 2009. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009.
- BRUNO, M.M.G. A construção da escola inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil. **revista@mbienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 56-67, ago/dez. 2008. Disponível em: <<http://www.publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/download/589/554>>. Acesso em: 22 mar. 2010.
- DECLARAÇÃO de Salamanca. Sobre os Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 10 jun. 1994. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2010.
- FOUCAULT, M. **Os anormais**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1961.
- GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC, 1988.
- GOUVÊA, M. C. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In: SARMENTO, Manuel; GOUVÊA, Maria Cristina (Org.). **Estudos da Infância**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 97-118.

- KOHAN, W. O. Entre Deleuze e a Educação: notas para uma política do pensamento. **Educação e Realidade**, v. 27, n. 2, p. 123-130, jul./dez. 2002.
- HADDAD, L. Tensões universais envolvendo a questão do currículo. In: **Convergências e Tensões no campo da formação e do trabalho docente** (Educação Infantil). Belo Horizonte: Autêntica, 2010 (XV Endipe).
- MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola – como andar no fio da navalha. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 55-64, jan./abr. de 2006.
- MARANHÃO, D.; SARTI, C. A. A creche e a família: uma parceria necessária. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, jan.-abr., 2008, p. 171-194.
- MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722006000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em : 31 maio 2015.
- MENDES, E. G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **International classification of functioning disability and health**. Genebra, 2001.
- ROCHA, Eloisa A. C. A pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, jan.-abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a03>>. Acesso em: 22 jul. 2016.
- ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida S. **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012.
- SARMENTO, M. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVÊA, Maria Cristina (Org.). **Estudos da Infância**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.
- SILVA, Isabel de Oliveira. Educação Infantil no Brasil. **Pensar a Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 03-33, jan.-mar. 2016. Disponível em: <<http://pensaraeducacaoemrevista.com.br>>. Acesso em: 20 jul. 2016.
- UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**. Disponível in: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

Recebido em 01.03.2017

Aprovado em 18.01.2018

Endereço para correspondência:

Rua Cônego Trindade, 151 apto 103B – Copacabana
31540-000 Belo Horizonte, MG, Brasil