

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL (2000-2010)

Rosalba Maria Cardoso **Garcia** – UFSC

Graziela Maria Beretta **Lopez** – UFSC

Introdução

A política de Educação Especial no Brasil na última década vem ganhando contornos que merecem ser analisados por conta de suas mudanças conceituais e estruturais. Parte de tal movimento está relacionada à adoção de uma perspectiva inclusiva para a educação nacional, a qual ganhou definições particulares quando voltada aos sujeitos que constituem o público-alvo das políticas de Educação Especial.¹

O presente trabalho aborda especificamente a Educação Especial na Educação Infantil, procurando compreender os elementos que constituem uma realidade complexa na educação nacional, qual seja, aquela que se configura pela presença de crianças pequenas com deficiência nas instituições de Educação Infantil. Um dos elementos aqui desenvolvidos remete para a preponderância de um modelo de Educação Especial que na perspectiva inclusiva assume um papel de complementaridade à Educação Básica. Contudo, tal relação toma como referência para toda a Educação Básica, o trabalho desenvolvido no Ensino Fundamental regular. Uma consequência importante aí colocada é que o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil e suas especificidades, não tem sido considerado nas discussões que tem sustentado a política de Educação Especial, a qual sustenta um modelo de atendimento educacional especializado padrão para toda a Educação Básica, desconsiderando as condições institucionais, a faixa etária dos educandos, entre outros fatores.

Com vistas a contribuir com o referido debate, o trabalho foi desenvolvido com base em análise documental, inicialmente pela apreciação de três movimentos da política de educação especial brasileira na década por meio da leitura de documentos representativos e das definições neles contidas. Na segunda parte do texto, procedemos a explicitação de alguns elementos das políticas de educação especial, sob o enfoque inclusivo para a educação infantil no Brasil, abrangendo o período de 2000 a 2010. Para tanto buscamos caracterizar a educação infantil numa perspectiva inclusiva; identificar e apreender os conceitos que embasam o discurso político sobre a educação infantil

¹ Tais sujeitos estão definidos no âmbito da política nacional como aqueles com deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento (BRASIL, 2008).

inclusiva e apreender como se estrutura o atendimento voltado às crianças de 0 a 6 anos com deficiência, mediante a proposta curricular e os serviços especializados.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: movimentos na década 2000-2010

Tratamos por movimento a expressão de mudanças, novas proposições, redefinições conceituais e do papel da Educação Especial no âmbito da política nacional a partir da administração central.

- 1) Como primeiro movimento, destacamos a introdução da Educação Especial na Educação Básica, representado pela Resolução CNE/CEB 2/2001² (BRASIL, 2009a);
- 2) Mais ao final da década observam-se redefinições na difusão de uma Política de Educação Inclusiva, cuja referência nessa análise é o documento orientador Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva³ (BRASIL, 2008);
- 3) Por fim, como terceiro movimento, a consolidação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva por meio da gestão, cujos referentes são os Decreto 6.571/2008⁴ (BRASIL, 2009d) e da Resolução CNE/CEB 4/2009⁵ (BRASIL, 2009b).

A dinâmica da Educação Especial ao longo da década, levando em conta os documentos mencionados, permite observar:

- 1) a Educação Especial, que no início da década desenvolvia-se mediante uma série de modalidades de atendimento educacional especializado, na perspectiva

² Documento normativo organizado em 22 artigos, redigido pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Estabelece interlocução com o sistema educacional e institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

³ Documento orientador, organizado em 15 páginas (texto), redigido por Grupo de Trabalho nomeado pela PM 555/2007, estabelece interlocução ampliada com a sociedade para difundir uma perspectiva inclusiva centrada em um modelo de atendimento especializado.

⁴ Documento articulado em 8 artigos, dispõe sobre o AEE e organiza o apoio técnico e financeiro da União para a ampliação do atendimento educacional especializado.

⁵ Documento organizado em 14 artigos, institui as Diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, prioritariamente na sala de recursos multifuncionais.

inclusiva passou a ter uma modalidade de atendimento privilegiada, qual seja, aquela referenciada no atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncional;

2) o público-alvo das políticas de EE foi redimensionado, tornando-se mais específico e mais dependente de diagnósticos clínicos, centrados em causas relacionadas a condições orgânicas;

3) a modalidade Educação Especial assume duas características principais: a complementaridade (e suplementaridade) para os sujeitos em idade escolar obrigatória; e a transversalidade à Educação Básica e à Educação Superior;

4) As instituições privado-assistenciais são absorvidas como parte do sistema de serviços de educação especial na perspectiva inclusiva, para aqueles sujeitos em idade escolar obrigatória e também para todos os outros mediante novos processos de gestão; como consequência de tal processo, mantêm-se as instituições privado-assistenciais como beneficiárias de financiamento público;

5) define-se o professor do AEE como profissional docente com formação específica, não mais definido como “especializado”. Para além do professor do AEE, outros profissionais são elencados: intérprete de libras, instrutor de Libras, monitor/tutor, e o próprio professor regente das turmas de educação básica precisa ser formado de alguma maneira;

6) Os serviços de Educação Especial são definidos como “superespecializados”, voltados à acessibilidade e à gestão dos recursos especializados em detrimento da tarefa fundamental de reflexão acerca das estratégias pedagógicas a serem utilizadas tomando como referência o processo de desenvolvimento escolar dos estudantes.

Consideramos importante discutir a condição de modalidade transversal que a Educação Especial assume nessa perspectiva, o que complexifica sua forma de ser na Educação Básica. Não se constitui em formas alternativas de desenvolvimento do processo educacional, tomando como exemplos a educação de jovens e adultos que possibilita cursar o ensino fundamental e médio de forma alternativa em relação a faixa etária dos estudantes e a educação a distância que constitui forma alternativa mediante o uso de recursos de comunicação frente a impossibilidade de realização da forma presencial. No caso da educação especial, a modalidade tem características muito próprias uma vez que não substitui o ensino fundamental e médio, mas deve complementá-los transversalmente. Entretanto, como pensar a educação especial como

modalidade em tais termos? Por outro lado, os atendimentos educacionais especializados têm assumido uma complementariedade formal, uma vez que não constituem serviços articulados com o trabalho pedagógico desenvolvido na classe comum. Podemos dizer que em grande medida o *modus operandis* das salas de recursos, do ponto de vista do trabalho docente ali realizado mantêm-se como paralelo ao trabalho realizado na classe comum, o qual pouco incide sobre o processo de escolarização ou de educação formal dos sujeitos da modalidade educação especial.

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

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

É com preocupação e pela defesa de uma especificidade do trabalho a ser realizado pela Educação Especial na Educação Infantil que teceremos algumas ponderações na próxima seção.

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

Na segunda parte do presente estudo, pretendemos discutir as políticas de educação especial, sob o enfoque inclusivo para a educação infantil no Brasil, abrangendo o período de 2000 a 2010. Tal objetivo pode ser detalhado como: caracterizar a educação infantil numa perspectiva inclusiva; identificar e apreender os conceitos que embasam o discurso político sobre a educação infantil inclusiva e apreender como se estrutura o atendimento voltado às crianças de 0 a 6 anos com deficiência, mediante a proposta curricular e os serviços especializados.

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

O processo de investigação constituiu-se de análise documental, a qual se apoiou na perspectiva metodológica sustentada nas contribuições de Fairclough (2001) e de Orlandi (2009), para análise do discurso. Kuhlmann (1998, 2001), Rosemberg (1999), Fülgraff (2007), Arce (2002a, 2002b, 2004, 2007, 2009), Stemmer (2006), Wiggers (2007), Campos, Rosemberg e Ferreira (2001), Campos (2006), Campos, Fülgraff e Wiggers (2006), Campos (2007) contribuíram para as discussões acerca da educação infantil. No campo da Educação Especial, tomou-se como base os estudos de Garcia (2004, 2006, 2008), Jannuzzi (2004, 2006), Michels (2006) e Bueno (2008).

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

A pesquisa tratou de analisar o discurso, assim definido por Orlandi (2009, p. 15) como “palavra em movimento, prática de linguagem.”

Contudo, sustentada pelas concepções de Fairclough (2002), Garcia (2004, p. 18) lembra que:

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

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

A empiria principal da investigação foi a coleção *Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão* (BRASIL, 2006), documento do Ministério da Educação, o qual proporcionou inquirir a materialidade da proposição de uma política com enfoque inclusivo voltado para a EI.

A referida coleção está organizada em oito volumes indicados para os diversos tipos de deficiências: múltipla, física, surdocegueira/múltipla deficiência sensorial, surdez, deficiência visual, e, ainda, para altas habilidades/superdotação e dificuldades de aprendizagem.

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

Quadro 1 – Volumes e títulos da coleção Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão

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

O exame da coleção partiu do pressuposto de que estes documentos caracterizam a educação infantil inclusiva na política educacional brasileira mediante encaminhamentos práticos.

A análise constituiu-se, ainda, de documentos citados na coleção bem como de outros que auxiliaram nesse processo.

A questão central que orientou esta pesquisa foi:

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

Com o objetivo de buscar responder a essa indagação, realizamos a análise da política mediante os conceitos elegidos e divulgados na coleção: *criança, aluno, deficiência, educação infantil, inclusão e educação inclusiva*. Analisamos a proposta curricular, interpretada neste trabalho como o currículo divulgado na coleção e a estrutura de serviços propostos para o atendimento educacional de crianças com deficiência.⁶

Para tanto, o objeto de pesquisa foi construído no debate travado a partir de algumas questões candentes do campo da educação infantil e das políticas para a

⁶ Ressalta-se que o presente texto representa a síntese da pesquisa e que, portanto, serão apresentados alguns conceitos analisados e, sinteticamente, o currículo divulgado na coleção e a proposta de atendimento educacional especializado.

educação especial, as quais imprimem à Educação Infantil Inclusiva (EII) marcas que delineiam sua materialidade.

O estudo aqui empreendido permitiu concluir que são muitas as interrogações e os pontos de tensão acerca deste campo que constituem a identidade da EI no Brasil. Dentre os quais destacamos no campo da EI o acesso da criança a EI no atual panorama histórico e social em que as políticas educacionais são direcionadas ao âmbito local e à esfera municipal; a diversificação das instituições de EI vinculadas ao público alvo e, por último, a ausência de consenso entre os profissionais na compreensão de conceitos-chave para este campo: assistencial e educacional, educar e cuidar e o ensino como eixo central na educação de crianças.

Analisando dados estatísticos observamos que as creches e pré-escolas do sistema público estão, em sua grande maioria, sob a responsabilidade dos municípios. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP/2008 (BRASIL, 2009c), as instituições de educação infantil têm sido cada vez mais absorvidas pela esfera municipal, onde se observa a migração de matrículas da rede pública estadual para a municipal. Entretanto, ainda que em grande parte o acesso às instituições de EI esteja concentrado no município, encontram-se nos vários municípios brasileiros diferentes tipos de instituições de EI.

A diversidade de características das instituições de EI no Brasil lhes confere a possibilidade de abordagens educacionais também diversas. Podemos considerar que a diversidade de instituições de EI no Brasil engloba as diferenças regionais, de gênero e de etnia. Porém, a diversificação das instituições vai para além dessa diversidade que caracteriza a nação brasileira, manifestando-se na diversificação do atendimento de baixa qualidade em vista do público atendido, neste caso crianças oriundas de famílias de trabalhadores. Posto isso, afirmamos que a diferenciação de instituições encontradas no Brasil recebe a influência de um sistema social que acentua as diferenças de classe, as quais interferem na abordagem pedagógica, incluindo as concepções de educação e a qualidade do atendimento às crianças.

Segundo Rosemberg (1999, p.31), há uma “persistência de modelos institucionais diversificados”, os quais oferecem serviços com qualidade extremamente desigual. A autora considera que a expansão da EI a baixo investimento e a insistência nos modelos diversificados das instituições alarga as possibilidades de oferta simultânea de serviços de EI com qualidades díspares. Indica que a desigualdade entre o custeio e a qualidade penaliza crianças pobres e negras. Cabe, portanto, assinalar que as profundas

desigualdades sociais mantêm padrões de discriminação e exclusão na EI de forma mais significativa entre as crianças pobres.

A ausência de consenso na área da EI permitiu debater a proposta pedagógica que orienta a EI brasileira, buscando interpretar a legislação e as concepções polarizadas presentes no campo. Esta discussão apoiou-se em estudos referenciados na área da EI e que apontam divergências e convergências entre si, bem como em alguns documentos, citados na coleção, como a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96* (LDB) (BRASIL, 1996) e o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI) (BRASIL, 1998).

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

Entendemos, ainda, que esse documento veicula a educação infantil como um nível escolar em seu Cap. I, Art. 21 em vista de que menciona a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. Contudo tal interpretação da legislação não é consensual, permitindo apresentar aqui uma questão polêmica envolvendo a EI mediante a exposição de duas autoras, o que não significa que as mesmas esgotem o debate.

Rocha (1999) considera que a educação infantil não é educação escolar, tendo em vista as especificidades da educação da criança pequena. Já Arce (2004) se contrapõe ao argumento “da suposta especificidade da educação infantil” considerando-a “uma estratégia circunstancial, por detrás da qual está a defesa de uma ‘nova’ pedagogia, [...] a ‘pedagogia antiescolar.’ (ARCE, 2004, p. 158).

Estas questões geraram discussão em torno do eixo do ensino como norteador do trabalho pedagógico na EI, o que acentuou o debate no campo não hegemônico da EI. São embates vividos no campo da EI tensionados por posicionamentos de profissionais que optam por diferentes concepções teóricas.

O RCNEI/98, documento também citado na coleção, propiciou compreender a constituição das políticas de EI por intermédio dos conceitos que veicula de EI e

criança, destacando-se a dicotomia entre assistencial e educacional, o binômio educar e cuidar e o conceito de criança histórico-social.

Como forma de articular a análise em torno de uma Educação Especial na Educação Infantil, retomaremos o debate em torno de alguns documentos representativos da EE política nacional. Dentre eles destacam-se a *Resolução do Conselho Nacional de Educação N° 2, de 2001* (BRASIL, 2009a), a qual institui as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2009a) e antecede a coleção *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão* (BRASIL, 2006) e alguns documentos que contribuíram para atualizar o debate em torno do tema e posteriores à coleção: *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva* (BRASIL, 2008), que visa constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos; a *Resolução N° 4/2009* (BRASIL, 2009b) e o *Parecer N° 13/2009* (BRASIL, 2009), que instituem as *Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica*.

Esta investigação foi direcionada com o objetivo de compreender como esses documentos caracterizam a educação infantil inclusiva. Procuramos expor os princípios e conceitos que se articulam nessa documentação, com o propósito de recuperar a constituição da perspectiva inclusiva na EE.

No exame desta documentação observamos um tratamento diferenciado dado à educação infantil no que se refere aos documentos de 2001 e 2008 e os documentos mais recentes – os de 2009.

Os documentos, mais recentes da política, não mencionam a educação básica nem a EI, omitindo qualquer menção às características próprias do funcionamento dos diferentes níveis, restringindo-se a definir e detalhar o funcionamento da modalidade Educação Especial. Não traçam elementos específicos da EI e das crianças na faixa etária correspondente.

Porém, os documentos *Resolução N° 2/2001* (BRASIL, 2009a) e *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008* (BRASIL, 2008), os quais trazem em seu conteúdo diretrizes para a educação básica em todos os seus níveis de ensino, dão destaque à EI e mostram uma tendência a ressaltar sua especificidade.

Percebemos a divulgação ampla da diversificação dos serviços especializados: serviços de apoio especializado na legislação de 2001; o atendimento educacional especializado (AEE) na sala de recursos multifuncionais, na política de 2008 e 2009.

O AEE vem, em sua mais recente versão, complementar e suplementar o trabalho da sala comum e passa a ser oferecido na sala de recursos multifuncionais.

O currículo difundido na coleção integra “métodos de ensino especiais” e a proposta pedagógica organizada por meio de eixos como a brincadeira. Em vista disso, importa os métodos e recursos tradicionais da EE para justificar a possibilidade de atendimento a todas as crianças e a brincadeira como eixo articulador de uma proposta inclusiva para a EI.

Concebe-se que a proposta curricular está voltada para as necessidades individuais das crianças com deficiência com previsão de algumas mudanças, as quais estão relacionadas à adaptação de objetivos e de conteúdos.

Nos dois campos em questão alguns conceitos⁷ foram destacados por entendermos que estão imbricados na discussão e que denotam a EI inclusiva.

Na Tabela 1, destacamos alguns termos que denotam a abordagem dos conceitos encontrados na Coleção *Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão, volume 1*, assim classificados:

- Termos mais frequentes (acima de 30 vezes);
- Termos com frequência mediana (de 11 a 29 vezes);
- Termos usados com pouca frequência (de 1 a 10 vezes).

Tabela 1 – Termos relevantes e suas frequências**

| Termos usados com frequência no documento | N. de vezes | Termos considerados com frequência mediana | N. de vezes | Termos usados com pouca frequência | N. de vezes |
|--|--------------------|---|--------------------|---|--------------------|
| Criança | 138 | Educação Inclusiva | 17 | Município | 4 |
| Aluno | 96 | Diferença(s) | 15 | Infância | 3 |
| Deficiência(s) | 72 | Família | 14 | União | 1 |
| Inclusão | 62 | Transformação | 11 | Estado | 1* |
| Educação Infantil | 57 | | | | |
| Professor | 56 | | | | |
| Educação Especial | 45 | | | | |
| NEE | 34 | | | | |
| Comunidade | 33 | | | | |

* Neste caso, o Estado, como esfera governamental, é citado somente uma vez.

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados obtidos em BRASIL (2006a).

Com o propósito de delimitar o campo de análise, focalizamos os cinco conceitos-chave mais citados no *volume 1*, com exceção do termo educação inclusiva, o qual foi incorporado a análise por estar relacionado ao conceito inclusão.

⁷ Neste texto foram destacados, apenas, os conceitos de criança e NEE.

Na coleção, a definição de *criança* é veiculada de forma ambígua. Ora é apresentada como àquela que constrói seu próprio conhecimento, sob os moldes de uma concepção pedagógica construtivista, ora baseia-se na concepção de criança sócio-histórica, portanto a criança que não constrói sozinha seu conhecimento, mas desenvolve-se na interação com o meio social. Por outro lado, vemos a criança sendo vista sob o olhar da EE, aquela considerada com limitações, com alterações específicas em seu desenvolvimento, com patologias ou diferenças estruturais, ouvinte, surda entre outros termos usados para caracterizar a criança da EE sempre adjetivada.

Delineiam-se duas concepções de criança:

- 1) Ampliada, sujeitos de direito, que deve ser educada em creches e pré-escolas;
- 2) Crianças especiais, em suas diversas adjetivações, relacionadas aos quadros de deficiências ou altas habilidades.

A segunda concepção é mais evidenciada no 1º volume e recebe maior destaque nos volumes que se seguem.

Observamos o termo *criança(s)* sendo usado ora com aproximação ao campo da EI ora com aproximação ao campo da EE. Esse parece ser o critério que define a população da Educação Infantil na perspectiva inclusiva.

A proposição política divulga a contraposição ao foco na deficiência, ampliando o foco nas *NEE* e, assim, propondo o deslocamento da concepção clínica de atendimento para a educacional. Contudo, ao mesmo tempo, na coleção – recurso de divulgação da proposição da política educacional – é retomado o foco da deficiência, na maioria de seus volumes, ao centralizar o conceito de criança adjetivada sob o olhar da EE.

Observamos a terminologia empregada *NEE* para se referir à criança atendida pela educação infantil com deficiência (múltipla, sensorial, física, mental), com altas habilidades/superdotada, com dificuldades de aprendizagem. O conceito *NEE* aqui se refere à “população tradicionalmente atendida pela educação especial” (GARCIA, 2004, p. 79), em razão de estar sendo abordado em relação às deficiências, não fazendo parte dele as diferenças étnicas, linguísticas e culturais, a criança trabalhadora, a criança moradora de rua, a criança em desvantagem social, como define a *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994). Tal abordagem implica uma articulação contrária às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Muitas indicações confundem mais do que esclarecem, em função de os conceitos serem utilizados, ao longo do discurso, sem o rigor necessário para que se compreenda com qual significado estão sendo disseminados.

Considerações Finais

A análise desenvolvida possibilitou perceber que a Educação Infantil, mais recentemente, vem sendo considerada como “inclusiva” pela presença de serviços de Educação Especial complementares a seu trabalho. Tal constatação sugere a necessidade de refletir se essa não seria uma versão limitada de Educação Infantil Inclusiva, e mesmo se tem sentido tal qualificação .

A Educação Infantil vem sendo mencionada como existente em um contexto inclusivo, mas sob a sombra de alguns conceitos que não lhe são próprios – NEE, deficiência, AEE, professor especializado, currículo especial, currículo adaptado. Porém, da mesma forma, observamos uma apropriação pela política de conceitos da Educação Infantil para caracterizá-la em versão inclusiva – educação infantil, criança, pedagogia para a EI, brincadeira como eixo norteador do currículo, educar e cuidar, assistencial e educacional. Entendemos que tal apropriação é proposta de forma eclética, uma vez que os elaboradores da coleção trabalham com perspectivas teóricas divergentes.

Na construção de uma educação infantil articulada à perspectiva inclusiva, a ênfase dada ao oferecimento de uma ampla diversificação de serviços que seguem modelos tradicionais da Educação Especial, oferecidos agora nas instituições de Educação Infantil ou em centros especializados, também parece ir ao encontro da difusão ampla dos conceitos e objetivos como práticas.

Por fim, gostaríamos de defender uma compreensão de que a Educação Infantil é um espaço educacional com possibilidade de intensificar o processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças com deficiência, respeitando suas necessidades e características próprias do gênero humano nesta fase da vida, e levando em conta as singularidades de cada indivíduo.

Referências

ARCE, A. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, N. (Org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (2009). *Parecer nº 13, de 3 de junho de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (2009a). *Resolução n. 2, de 11 de fevereiro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação Básica. In: BRASIL. *Ministério da Educação: legislação*. Brasília, 2009a. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 17 nov. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (2009b). *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009b.

_____. Ministério da Educação (1998a). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Educacenso*. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 25 set. 2009c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria do Estado (1996). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1996.

_____; _____. Secretaria de Educação Especial (2008a). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.

_____. Presidência da República. Casa Civil. [Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008](#). Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. In: BRASIL. Ministério da Educação: legislação. Brasília, 2009d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 17 nov. 2010.

_____; Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (2006a). *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução*. Brasília. 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (2006b). *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento*. Brasília. 2006b.

_____; _____. (2006c). *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem : deficiência múltipla*. Brasília. 2006c.

_____; _____; _____ (2006d). *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência física*. Brasília. 2006d.

_____; _____; _____ (2006e). *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial*. Brasília. 2006e.

_____; _____; _____ (2006f). *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez*. Brasília. 2006f.

_____; _____; _____ (2006g). *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência visual*. Brasília. 2006g.

_____; _____; _____ (2006h). *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: altas habilidades/superdotação*. Brasília. 2006h.

FAIRCLOUGH, N (2001). *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB.

GARCIA, R. M. C (2004). *Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira*. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO) (1994). Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, 1994.

ORLANDI, E. P (2009). *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2009.

ROCHA, E. A. C (1999). *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil*. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia (1999). *Expansão da educação infantil e processos de exclusão*. Cadernos de Pesquisa, nº 107, p. 7-40, julho, 1999.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C (2005). *Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos*. Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v. 23, p. 427-446, 2005.