



A INCLUSÃO COMO PRINCÍPIO INEGOCIÁVEL: CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO INFANTIL

Inclusion as a non-negotiable principle: contributions to early childhood education

Gustavo Martins **PICCOLO**

Departamento de Ciências Humanas

Universidade de Araraquara

Araraquara, Brasil

gupiccolo@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-6078-9176> 

Mais informações da obra no final do artigo 

RESUMO

O presente ensaio erige-se a partir das contribuições expressas pela Psicologia Histórico-Cultural e tem por objetivo demarcar os avanços materializados pelos supostos da inclusão nas esferas educacionais. Critica o Decreto Presidencial n. 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a nova Política Nacional de Educação Especial em razão de seu parco e estreito entendimento de inclusão que acaba por levar o campo educacional a uma armadilha reacionária. Ademais, destaca o surgimento histórico do conceito de infância e o protagonismo da Educação institucionalizada nas sociedades contemporâneas. Por fim, assevera a necessidade do pensar em Políticas Públicas Educacionais que partam da Educação Infantil como marco constitutivo das relações de aprendizagem, que antecedem e potencializam o desenvolvimento humano para outros patamares, em especial, das crianças com deficiência.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Deficiência. Política Educacional.

ABSTRACT

This text is a literary review built on the contributions expressed by Historical-Cultural Psychology and aims to demarcate the advances materialized by the assumptions of inclusion in educational spheres. Criticizes Presidential Decree n. 10.502, of September 30, 2020, which institutes the new National Policy on Special Education due to its meager and narrow understanding of inclusion, which ends up taking the educational field into a reactionary trap. Furthermore, it highlights the historical emergence of the concept of childhood and the role of School Education in contemporary societies. Finally, it asserts the need to think about Public Educational Policies that start from Early Childhood Education as a constitutive mark of learning relationships, which precedes and enhances human development to other levels, especially for children with disabilities.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Deficiency. Educational politics.

A INCLUSÃO SOB ATAQUE: AS ARTIMANHAS DA NOVA PROPOSTA DE POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Tecer considerações sobre os processos de cuidado e educação de crianças com deficiência na Educação Infantil e a importância de sua consecução no desenvolvimento da comunidade escolar como um todo é tarefa em constante estado de afirmação. Por mais que tenhamos avançado no que diz respeito a materialização dos princípios da inclusão dada mediante marcos legais conflagrados no espectro de pactuações internacionais acerca da garantia de direitos das pessoas com deficiência tal suposto não pode ser entendido como permanente e imutável.

A ideia de inclusão e de ensino inclusivo se tornou compromisso fundante de uma sociedade que se proclamou como democrática e igualitária, princípios angulares de um *ethos* que desencantou o mundo e difundiu promessas de vida digna a todos os seus membros. Ainda assim, não são raros os ataques e as tentativas de dinamitar ou reatualizar citado compromisso, para tanto, as mais espúrias justificativas são utilizadas, algumas com capas e vernizes aparentemente envoltas de boas ações e propósitos. “Por fora bela viola. Por dentro pão bolorento”, diz o popular ditado que nos convida a assumir uma postura crítica perante o imediatamente visível. Devemos desconfiar da aparência, mesmo porque, como pontua Marx (1996, p.271), “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente”.

É exatamente nesse sentido que deve ser lido o Decreto Presidencial n. 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida – PNEE-2020” (BRASIL, 2020). O Decreto até se reveste de ares progressistas ao demarcar como objetivo a promoção de ensino de excelência aos sujeitos da educação especial em sistema educacional equitativo, inclusivo e com aprendizado ao longo da vida e sem a prática de qualquer forma de discriminação ou preconceito. Contudo, mostra sua face perversa e reacionária já em seu Artigo 2º ao definir a educação especial como modalidade de educação escolar ofertada preferencialmente na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Apresenta ainda a perigosa e discutível demarcação de escolas especializadas como instituições destinadas ao atendimento de educandos que não se beneficiam quando “incluídos em escolas regulares inclusivas” e que demandem apoios múltiplos e contínuos.

Que algumas pessoas necessitem de apoios múltiplos e contínuos nas instituições educacionais não resta a menor dúvida, entretanto, causa perplexidade a afirmação de que tais sujeitos podem não se beneficiar quando “incluídos em escolas regulares inclusivas”. Afinal, qual o entendimento de inclusão se configura como ponto de apoio ao documento?

Ao que tudo indica, o Decreto supracitado tem tomado por inclusão a simples e mera colocação de pessoas com deficiência em sala de aula, sem a necessidade subsequente de alteração e adequação física, atitudinal, didática e curricular. Este é o fio de Ariadne mediante o qual se desvela uma miríade de polêmicas acerca do famigerado Decreto Presidencial n. 10.502, datado de 30 de setembro de 2020 e sobre o qual se estrutura uma série de proposituras que, por partirem de um suposto falso, apresenta inevitavelmente soluções estéreis, infundadas e contraproducentes.

Ademais, o aludido Decreto parece cometer outro equívoco ao vincular a ideia de Educação Inclusiva como atinente única e exclusivamente ao público alvo da Educação Especial, desconsiderando o contexto primevo de seu surgimento no Brasil. Em um país marcado pela desigualdade e, há poucas décadas atrás, pela concomitante falta de acesso às estruturas escolares para boa parcela da população brasileira temos que a ideia de inclusão se estabeleceu pelo reconhecimento da exclusão produzida por um sistema excludente e estruturado para produzir assimetrias das mais diversas. Neste sentido, seus vértices compositivos se arquitetaram de maneira abrangente ao demarcar sobre sua esfera centrípeta a inserção não apenas da pessoa com deficiência, mas também do negro, do pobre, da mulher, do indígena, entre outros e outras. Colocado estes elementos mostra-se absolutamente como errônea a adoção de termos vinculados ao adjetivo inclusão como se referissem exclusivamente às pessoas público alvo da Educação Especial.

O público da inclusão é cada um dos brasileiros e brasileiras nos mais diversos espaços. A falsa interpretação deste suposto, no caso dos ambientes educacionais sistematizados, como se atinente somente as pessoas com deficiência denota um reflexo derivado do fato de estas terem sido as últimas a serem incorporadas às salas de aula regulares, acontecimento produtor de uma cicatriz que engendrou falsas teses acerca da inclusão e, por conseguinte, antíteses e sínteses também equivocadas como fica patente no Decreto Presidencial n. 10.502/2020.

Desfeito este equívoco, imperioso se faz retornar a questão de fundo do documento nacional, a citar, a pobre e parca ideia de inclusão adscrita a nova “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da

Vida". É flagrantemente incongruente o suposto no Artigo 2º de que meninos ou meninas com deficiência podem não se beneficiar quando incluídos em escolas regulares inclusivas. Se estão efetivamente incluídos seguramente todos que compõem as relações expressas naquele ambiente se beneficiam desta interação enriquecedora.

Inclusão é paridade de participação, portanto, não se resume somente a circunscrição espacial. Envolve, para além do acesso, a permanência e o sucesso nos ambientes educacionais. Se a função precípua e insubstituível de qualquer unidade escolar, independentemente do nível considerado, reside na apropriação histórica dos conhecimentos acumulados pela humanidade, é por sobre este alicerce que deve ser erigido os lineamentos da inclusão educacional, a citar, que todos aprendam. Não é escusado rememorar a célebre frase de Comenius (2006), em sua *Didática Magna* de 1649, mas que continua vigorosa ao sintetizar em poucas palavras o objetivo da educação sistemática, qual seja: "Devo ensinar tudo a todos".

Ensinar tudo a todos é o invariável da educação inclusiva. Tem como teleologia a permanência e o aprendizado dos conteúdos socialmente esperados e não somente o acesso aos espaços educacionais sistematizados. Com isso, não estamos a minorar a importante e histórica conquista representada pela abertura dos muros escolares a todos, muito pelo contrário, pois foi e continua representativa de um marco que descortinava as injustiças que se espalhavam nos mais diferentes recônditos nacionais. Em um espaço no qual boa parte da população se encontrava ausente a mera presença se configura como fator revolucionário. Contudo, superado este momento, é chegada a hora de tencionar os princípios inclusivos para além do binômio dentro/fora estabelecido por sobre uma relação métrica e espacial de inclusão/exclusão que obnubila o caráter orgânico do composto.

Estar dentro de um dado espaço é parte inicial do processo de inclusão, mas não compreende sua totalidade. Incluir é compartilhar e ver no outro anteparo para desenvolvimento do eu. Incluir é consubstanciar uma relação de troca não mercantil pela qual todos ganham e, na educação sistematizada, que todos aprendam, independentemente das ferramentas utilizadas para tanto. Incluir é ver, na liberdade do outro, condição da própria liberdade. Incluir é derrotar a farisaica e popularesca ideia spenceriana de que a liberdade de cada um termina onde começa a liberdade do outro. Ora, minha liberdade somente termina quando a do outro também se conclui, uma vez que minha realização enquanto sujeito histórico prescinde do outro. Somos o que os outros tem feito de nós, por conseqüente, quanto mais diversificadas e abrangentes forem as relações perpetradas ao longo da vida mais completos em termos de

humanidade seremos. Apresentado tais elementos fica evidente que o documento nacional confundiu a incorporação da pessoa com deficiência das mesmas em salas de aula como inclusão, o que reduz os compromissos a serem assumidos pela sociedade quanto a este suposto de cardeal importância a construção de uma sociedade efetivamente democrática.

Para além do empobrecedor entendimento do conceito de inclusão o qual engendrou teses contraproducentes, o Decreto Presidencial n. 10.502, de 30 de setembro de 2020, ainda resgata a utilização do vocábulo preferencial em políticas públicas educacionais, fato que causa estranheza e perplexidade, posto que tal relação parecia superada. Ora, é deveras conhecido o caráter pernicioso que desempenhou historicamente a aplicação do termo preferencial no que diz respeito a definição do campo da Educação Especial. Ao invés de prioritário, muitas vezes o vocábulo era encarado como facultativo ou opcional, dando azo a comportamentos de recusa quanto ao recebimento de meninos e meninas com deficiência em instituições regulares da educação.

Para Rocha, Mendes e Lacerda (2021), ainda que, aparentemente, a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE-2020) tenha sido elaborada com o fito da garantir o direito à educação sistematizada ao longo da vida, o que é essencial e valioso, a mesma, ao ampliar a possibilidade de realização destes processos em espaços exclusivos (margem conferida pelo preferencial), acaba por configurar retrocessos ao favorecer o não atendimento destas crianças em escolas comuns e, com isso, acaba por permitir o fortalecimento de sua presença em escolas especiais e a conseqüente ampliação de iniciativas privadas no campo educacional.

Por mais que o intuito inicialmente propalado se revestisse de boas intenções e objetive aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, o que é necessário e urgente, assim como a revisão das Políticas Educacionais Brasileiras; quando desloca a gramática normativa da inclusão como regra, a PNEE-2020 se vê rondada novamente pelos fantasmas expurgados do modelo médico da deficiência ao interpretar a mesma como derivativa do indivíduo, portanto, subjetiva e não produto de exclusões históricas derivadas de uma estrutura social pouco sensível as múltiplas diferenças e que carece ser transformada intuindo a demolição das barreiras físicas, atitudinais, legais e culturais.

Como já alertava Marx (2011), "a história se repete, a primeira vez como tragédia e a segunda como farsa". As armadilhas contidas no Decreto Presidencial n. 10.502, de

30 de setembro de 2020, que institui a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida – PNEE-2020 (BRASIL, 2020), permitem o abrolhar de perspectivas reacionárias que jogam por terra os avanços inclusivos conquistados a duras penas no que diz respeito à presença de pessoas com deficiência na educação sistematizada regular. Sob a pecha de majorar a qualidade de ensino ofertada a estes sujeitos, a PNEE-2020 dinamita os alicerces da ideia de inclusão e permite o ressurgimento de velhas práticas discriminatórias, assim, acaba por jogar a criança fora junto com a água do banho. Perdida a essência do composto conceitual nada a de sobrar.

Que as práticas, ferramentas, mecanismos e quefazeres educativos devem se reestruturar no sentido de permitir com que tudo seja ensinado a todos é fato inequívoco, entretanto, seu desdobro deve ocorrer enraizado aos mores da inclusão, postulado do qual não se pode abrir mão.

Inclusão é um princípio ontológico e não um binômio espacial. É um direito derivado de longas e contínuas lutas perpetradas no terreno social, portanto, não permanente, carecendo de vigilância diuturna para que permaneça em riste e norteie a construção de políticas públicas sociais e educacionais. O campo da Educação e da Educação Especial é notavelmente aberto ao diálogo e negociações diversas, entretanto, não quanto ao postulado da inclusão.

A defesa da inclusão no espaço educacional deve se materializar desde a mais tenra idade dada as potencialidades que a mesma oportuniza ao desenvolvimento humano, as quais foram trabalhadas de maneira original por Vigotsky, cujas contribuições procuramos apresentar a partir de então.

CONFIGURANDO CAMINHOS DE DESENVOLVIMENTO: DEFICIÊNCIA E COMPENSAÇÃO

O campo de estudos nominado Psicologia Histórico-Cultural, com destaque para Vigotsky, Luria e Leontiev, parte do suposto de que o desenvolvimento dos seres humanos se estabelece adiante dos limites biológicos. Para Vigotsky (2000), no caso humano, a adaptação ao meio se consubstancia não pela mudança nos órgãos ou estrutura corpórea tal qual outros animais, mas, pela utilização de signos e ferramentas, as quais nos possibilitam, para além de nos acomodarmos ao ambiente externo, objetivarmos ditos contextos a partir de prévia ideação.

Ainda na infância se presencia um curso processual nas formas de conduta que caminham por fileiras progressivamente mais intencionais e menos instintivas, elemento que materializa a sobreposição e predominância da linha de desenvolvimento cultural sobre a natural, concepção derivada do entendimento expresso por Vigotsky e Luria (1996) de que a cultura e o meio ambiente reestruturam uma pessoa não somente pela possibilidade de apropriação de dado conhecimento, mas também pela transmutação destes processos psicológicos pela criação de técnicas visando usar suas capacidades. Tal elemento denotaria o caráter coletivo e social dos seres humanos

Este trânsito é captado de maneira singular por Vigotsky (2000, p.150) ao asseverar que as funções psicológicas aparecem primeiramente de forma coletiva, no nível social, e somente tardiamente no plano individual, destarte, “por ter sido social antes que interna; a função psíquica propriamente dita era antes uma relação social entre duas pessoas”.

Essa maneira, absolutamente inédita à época, de visualizar o desenvolvimento humano como produto de apropriações históricas sobreleva o papel conferido a aprendizagem em todas as etapas da vida e sinaliza seguramente a contribuição mais original de Vigotsky (1998) ao campo educacional e sobre a qual se derivam a gama de seus constructos analíticos posteriores, a citar, o entendimento de que a aprendizagem antecede o desenvolvimento, princípio que colocava de cabeça para baixo o hegemônico postulado piagetiano de que o desenvolvimento antecedia a aprendizagem. Com essa inversão absolutamente original à época, Vigotsky (1998) dobra a aposta no papel transformador das práticas educativas e coloca o saber escolar como catalisador do desenvolvimento humano.

Na senda destes lineamentos, Vigotsky (2019) desenvolve seus estudos sobre a deficiência, cujas análises se desenovelam mediante crítica a forma medicalizada e unilateral pelo qual era interpretado o fenômeno. Em tal escopo teórico, as lesões e impedimentos¹, para além de promoverem limitações desencadeiam, de maneira concomitante, crises que impulsionam por outras vias um crescimento intenso e significativo, exercendo, então, duplo papel no desenvolvimento das crianças. Em suas palavras,

O mais importante é que, junto com o defeito orgânico, são dadas as forças, as tendências e os desejos de vencê-lo ou equilibrá-lo. Precisamente essas tendências que geram o desenvolvimento elevado não foram notadas pela

¹ Substituímos o termo defeito por impedimento ou lesão, pois acreditamos que materializa hodiernamente o sentido pretendido pelo autor, referido ao déficit biológico. Já nas transcrições literárias optamos pela manutenção do termo defeito para não modificar sem consentimento a escrita publicada.

defectologia anterior. Entretanto, justamente esses desejos transmitem a peculiaridade do desenvolvimento da criança com defeito e originam as formas criadoras, infinitamente diversas e, às vezes, muito caprichosas do desenvolvimento, iguais ou semelhantes às que observamos no desenvolvimento típico da criança normal (VIGOTSKY, 2019, p.36-37).

Essas formas criadoras são nominadas por processos de compensação, espaço não geométrico pelo qual Vigotky (2019) instala a pedra angular de sua teoria sobre deficiência e que assevera o caráter dialético da mesma ao postular o desenvolvimento como impulsionado pela contradição. Em anteposição a compreensão da deficiência sob uma perspectiva trágica e paralisante, o bielorrusso toma como máxima o dito popular de que aquilo que não mata me torna mais forte ao asseverar que da debilidade surge a força, portanto, que os impedimentos originam estímulos para a formação da compensação.

Por isso, o estudo dinâmico da criança que apresenta deficiências não pode limitar-se à determinação do grau e da gravidade da insuficiência, mas inclui indispensavelmente o controle dos processos de compensação, de substituição, processos formadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta da criança. Assim como para a medicina contemporânea é importante não a enfermidade, mas o enfermo, para a defectologia, o objeto de estudo não é a insuficiência por si mesma, mas a criança atingida pela insuficiência (VIGOTSKY, 2019, p.34).

Evidente está que dado processo de compensação é incerto, condicionado a múltiplas variáveis e nem sempre ocasiona suplementações exitosas. Entretanto, no entender de Vigotsky (2019), independentemente do resultado esperado, o processo de compensação se configurará como demanda criadora de construção e reconstrução da personalidade da criança e do surgimento de novas e alternativas vias para o desenvolvimento que exercerá impacto decisório em sua integração social. Daí se depreende a repetitiva ideia que aparece em diversos textos de sua Defectologia, qual seja: que a criança com impedimento não é necessariamente uma criança com deficiência, uma vez que tal condição dependerá do resultado do processo de compensação social. De maneira elucidativa destaca que

A cegueira por si mesma, a surdez e outros defeitos particulares não fazem, todavia, de seu portador uma pessoa com defeito. A substituição e a compensação das funções não só ocorrem e não só alcançam dimensões às vezes enormes, criando talentos a partir dos defeitos, mas também, indispensavelmente, como uma lei, surgem em forma de aspirações e tendências onde existe um defeito (...). Para a teoria e a prática da educação da criança com defeito de audição e de visão, a teoria da supercompensação tem uma importância fundamental e serve de base psicológica. Que perspectiva tem ante si o pedagogo quando está ciente de que o defeito não é somente uma deficiência, uma debilidade, mas também a fonte de forças e de capacidades, e que há algum sentido positivo no defeito? (VIGOTSKY, 2019, p.43-76).

Fiel a dito suposto, Vigotsky (2019, p.12) assevera que "(...) a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo". Dado desenvolvimento ocorre não por substituição de algum órgão ou avanço no campo biológico-médico, mas, sim, pelo intrincado processo de apropriação cultural materializado no domínio de ferramentas e signos característicos das relações humanas. Portanto, trata-se de um processo em essência educacional.

A propositura destas ideias exerce impacto revolucionário na forma pela qual as instituições educacionais devem sistematizar seus saberes, práticas, métodos e componentes curriculares no que diz respeito às pessoas com deficiência, pois dinamiza a ordinária suposição de que o ensino, em relação à este público, deveria ser reduzido, mais lento e menos abrangente em virtude das limitações biológicas materializadas pelas lesões e impedimentos, devendo, portanto, se adequar ao impedimento manifesto.

Ledo e duplo engano. Se a criança com deficiência se desenvolve tal qual qualquer outra criança e necessita de mecanismos compensatórios que criem vias alternativas ao desenvolvimento, o ensino a estes sujeitos deverá ser ampliado e envolver processos ideativos adicionais.

Esta é uma verdade libertadora para o pedagogo. [...] O defeito não é somente uma pobreza psíquica, mas também uma fonte de riqueza; não é apenas uma debilidade, mas também uma fonte de força. Pensavam que o desenvolvimento da criança cega estava dirigido à cegueira, mas ocorre que está dirigido ao vencimento da cegueira. A psicologia da cegueira é, em essência, a psicologia da superação da cegueira (VIGOTSKY, 2019, p.78).

E a superação da cegueira, nesse escopo teórico, é dado pela apropriação do Braille. Por isso, em feliz expressão, Vigotsky (2019, p.146) destaca que "um ponto do sistema Braille fez mais pelos cegos que milhares de filantropos; a possibilidade de ler e de escrever resultou ser mais importante que 'o sexto sentido' e a agudeza do tato e da audição"². Se a linha de desenvolvimento do homem se divide em biológica e cultural, cabendo a esta última, pelo processo de apropriação dos produtos, ferramentas, signos e saberes historicamente acumulados pela humanidade as mais profundas alterações psíquicas, razoável se mostra o valor conferido ao Braille como símbolo da superação da deficiência visual, afinal, seja com os dedos ou olhos, o

² De acordo com Vigotsky (2019, p.122), "Cometem um erro os pedagogos que supõem que a essência do trabalho educativo com os cegos consiste em desenvolver neles os demais órgãos da percepção que se conservam intactos, isto é, o ouvido, o tato etc. (...) Essa opinião está relacionada ideologicamente com a lenda sobre a compensação biológica do defeito físico e deve desaparecer com ela".

importante aos seres humanos é que possam ler. Muda-se a forma, mas não o conteúdo. Movem-se os signos e mantém-se o significado. Deste exemplo vários outros podem ser apreendidos. É a isso que se chama compensação social do déficit, fenômeno histórico e cultural.

Com base nestes elementos e partindo do suposto de que as relações e apropriações construídas devem se orientar não ao déficit, mas, sim, a superação dos mesmos, é que os sistemas educacionais sistematizados devem estruturar suas relações para com as crianças com deficiência e demais crianças. A lesão orgânica, por si só não se converte em deficiência. Neste sentido, para Vigotsky (2019, p.121)

Aquilo com que sempre sonhou a humanidade como um milagre religioso - que os cegos vejam e que os mudos falem - a educação social [...] é chamada a realizá-lo. É provável que a humanidade, mais cedo ou mais tarde, triunfe sobre a cegueira, sobre a surdez e sobre a deficiência intelectual, mas as vencerá no plano social e pedagógico muito antes que no plano biológico e médico. É possível que, em um momento não muito distante, a pedagogia envergonhe-se do próprio conceito de "criança com defeito", como a indicação de um defeito não eliminável de sua natureza. [...] A cegueira e a surdez como defeito físico ainda permanecerão na terra por longo tempo. O cego continuará sendo cego, e o surdo, surdo, mas eles deixarão de ser pessoas com defeito, porque à deficiência é um conceito social.

Se considerarmos o contexto histórico das primeiras décadas do século XX podemos asseverar sem sombra de dúvidas que os aportes de Vigotsky se mostram revolucionários à época ao contestar constructos cristalizados e tidos como verdades absolutas que apenas se desmoronariam meio século mais tarde, tal como a conceituação médica da deficiência. Com isso, não intuimos dizer que ele estava a frente de seu tempo. Não. Não estava. O ser humano está vinculado de maneira inarredável a seu tempo, sendo que o contexto absolutamente peculiar de uma sociedade que se reorganizava na quase totalidade de suas relações após a assunção dos bolcheviques e derrubada do czarismo auxilia na compreensão de seu projeto educacional como arena fundante ao devir esperado.

Parte deste devir está ancorado na consubstanciação de um ambiente educacional que permita às crianças com impedimentos superarem dada situação mediante apropriação das ferramentas e signos historicamente desenvolvidos pela humanidade para que possam, ainda que por vias colaterais, ascenderem as máximas possibilidades de desenvolvimento. Este deve ser o desejo, mesmo que inaudito, de qualquer sistema educacional libertário. Isto posto, destacada a importância da aprendizagem como geradora de ilimitados desenvolvimentos se mostra cardeal entendermos a forma como tem se dado o processo educacional sistematizado na

infância, em especial das crianças com deficiência, além de apontar contribuições à atuação docente nesta etapa absolutamente fervilhante da vida.

INFÂNCIA DIRIGIDA: NOTAS SOBRE O PROTAGONISMO DA EDUCAÇÃO SISTEMATIZADA E AVANÇOS NAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO

O significado sobre o que é ser criança nas mais diversas sociedades não pode ser estabelecido de maneira cronológica, pois se mostra mutável em virtude da estrutura produtiva e espiritual de dada coletividade, destarte, infância não é uma experiência universal de duração fixa, posto comportar variadas formas de manifestação e existência.

Infância é um conceito socialmente construído que, embora correlacionado ao desenvolvimento biológico e maturacional da espécie, não é determinado por ele, mas, sim, pela complexidade atinente a atividade laboriosa exercida pelos adultos em relação à natureza externa. Dentro desse escopo interpretativo, para Mukhina (1995, p.59):

As etapas do desenvolvimento por idade não coincidem em sua totalidade com as etapas do desenvolvimento biológico e sua origem é histórica. É claro que a infância, entendida como uma etapa do desenvolvimento físico do homem, como o tempo que o homem necessita para seu crescimento, é um fenômeno natural. Mas a duração da infância, o período preparatório até que a criança comece a realizar um trabalho socialmente útil e as formas dessa preparação dependem das condições históricas e sociais (...). Nas culturas primitivas, as crianças começam a trabalhar ao lado dos adultos literalmente desde o momento em que começam a andar. A infância, da forma que nós a conhecemos, só surgiu quando o trabalho dos adultos se tornou inexecutável para a criança, passando a requerer grande formação prévia. Dessa maneira, a infância foi estabelecida pela humanidade como o período de preparação para a vida, para uma atividade adulta, durante o qual a criança adquire os conhecimentos, os hábitos, as qualidades psíquicas e as propriedades individuais necessárias.

Isto posto, a concepção que a sociedade possui sobre a infância também não se mantém a mesma em distintas épocas. Para Ariès (1978), na Antiguidade o processo de socialização das gerações mais jovens era realizado no próprio ambiente de trabalho, uma vez que não havia uma rígida separação na incorporação da criança ao mundo adulto e, por conseguinte, na própria sociedade. Logo que a criança conseguia viver sem a constante solicitude da mãe e adquiria certo grau de discernimento da realidade se incorporava gradualmente a sociedade adulta. Neste ínterim, inexistia qualquer necessidade para a construção de um conceito de infância como fase preparatória pré-estabelecida à entrada das crianças no mundo adulto. De acordo com Ariès (1978), a ideia de um conceito de infância como fase autônoma ao adulto se configura objetivamente somente a partir do final do século XVII e início do XVIII. Isso, entretanto, não significa que as crianças fossem negligenciadas e tratadas com

desprezo nos séculos anteriores. Ideia de infância é diferente de afeição por crianças, como bem retrata Kuhlmann Júnior (1998).

O surgimento das sociedades capitalistas e a evolução das técnicas produtivas alteraram radicalmente as relações estabelecidas ao transmutar o *ethos* social, antes rural e coletivo, em essencialmente individual e urbano através da separação da atividade do trabalho em relação ao espaço familiar. Para além do desencantamento do mundo, o modo de produção erigido sob as égides do capital reconfigurou por completo a forma de inserção dos seres humanos na sociedade. Em um repente, tudo o que era sólido se desmanchou no ar.

A transformação catalisada pelas novas e complexas técnicas de produção impediu a inserção direta da criança nas atividades adultas, alargando a etapa cronológica para seu preparo técnico/social/cultural quanto a entrada no mundo adulto. É a esse período que nominamos como infância. Apenas após a complexificação dos instrumentos e das relações de trabalho alavancadas pela evolução científica e tecnológica que se pôde notar a maximização do surgimento das instituições especializadas na transmissão dos valores educativos que norteiam o comportamento dos indivíduos em sociedade.

Este universo engendra uma nova espécie de mediação com a criança, pois agora, para além das famílias, o preparo das gerações desde a mais tenra idade passa também a ser realizado no interior de uma instituição específica. Neste sentido, de acordo com Ariès (1978), a história da sociedade caminhou rumo à constante privatização da vida familiar ao mutar do tipo alargado e patriarcal, predominante na Antiguidade e na Idade Média, para o padrão de família nuclear característico da Idade Moderna. Foi exatamente a separação da criança com o adulto que permitiu que as fronteiras da infância pudessem ser mais bem identificadas.

Contudo, como aponta Kuhlmann Júnior (1998), durante boa parte da história da sociedade moderna, já impregnada pelo modo de produção capitalista, tais instituições foram destinadas majoritariamente às crianças filhas das classes economicamente dominantes. Somente com a conflagração de novas relações impingidas após a Revolução Industrial e o aproveitamento de mulheres como operárias que esta condição se altera de maneira substancial. Como se mostrava cada vez mais comum a existência de núcleos familiares em que maridos e esposas trabalhavam restou inevitável pensar na ampliação destas instituições para que pudessem atender as camadas não hegemônicas da sociedade. E assim o foi, em especial, a partir do século XIX com a

criação das primeiras instituições de Educação Infantil, as quais se consolidariam, todavia, somente no século XX.

Por conseguinte, o processo de criação das primeiras unidades escolares infantis é produto recente na história da sociedade ocidental e em constante expansão. No Brasil, em virtude da industrialização tardia, a expansão de dito sistema educacional somente ocorrera após a década de 70 do recém terminado século e, em decorrência de grande pressão do movimento de mulheres em luta por creches conexas a materialização de uma série de componentes que tencionaram manifesta necessidade, tais como a urbanização intensa, a participação expressiva das mulheres no mercado de trabalho e a redução dos índices de mortalidade infantil e de fecundidade, bases sociodemográficas catalisadores da expansão da educação infantil (ROSEMBERG, 1999).

Inobstante, foi somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que o país reconheceu formalmente a Educação Infantil como direito subjetivo da criança e não circunscrito exclusivamente a jurisdição da família. Desde então, convém citar a publicação do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) em 1990 que asseverava o direito ao atendimento em creches e pré-escolas as crianças entre 0-6 anos, assim como da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estruturou, de maneira inaugural, uma política específica para a Educação Infantil, definindo a mesma como primeira etapa da Educação Básica, portanto, com especificidade e diretrizes próprias (CAMPOS, ROSEMBERG, FERREIRA, 1995).

No que diz respeito às crianças com deficiência o trajeto não foi muito diferente daquele apresentado as demais crianças, todavia, mais moroso em termos cronológicos. Antes de analisar este contexto educacional em nosso país é importante lembrar, ainda que resumidamente, as consequências que a industrialização desempenhou nas relações ordinárias manifestas pelas pessoas com deficiência e que reordenaram a dialética dos processos de inclusão e exclusão.

Como aponta Oliver (1990), a complexificação das modernas técnicas produtivas teve como consequência secundária o asilar das pessoas com deficiência das atividades remuneradas de trabalho, na medida em que o houve um correlato estreitamento do padrão normativo necessário para a inclusão nos espaços laboriosos. Como consequência, dois fenômenos abrolham neste cenário: o aparecimento de novas deficiências, em especial de origem intelectual, uma vez que em sociedades não letradas e de trabalhos rudimentares muitas destas passavam despercebidas; ademais

presenciou-se o inaugurar da institucionalização da deficiência, fenômeno por deveras conhecido e de consequências trágicas aos estigmatizados.

Modelada sob um conceito de norma cada vez mais estreito e guindada pela ideia de progresso expansivo, a modernidade tomou as pessoas com deficiência como epítome daquilo que deveria ser evitado, uma vez que seus corpos foram encarados sob a perspectiva do interdito. Sob os auspícios da justiça da norma inicia-se um grande processo de encarceramento que envolveu adultos, mas também crianças, e perdurou durante boa parte do século XX até ser contestado de maneira radical por movimentos sociais de pessoas com deficiência.

Não obstante, mesmo nos tempos atuais, não são raras, como aponta Biehl (2005) em seu laudo *Vita*, ainda que com outras roupagens, a existência de instituições com propósitos muito próximos àqueles estabelecidos nas paragens das Grandes Internações, as quais foram descritas por Foucault (2010, p.114) como “o momento em que a loucura é percebida no horizonte social da pobreza, da incapacidade para o trabalho, da impossibilidade de integrar-se no grupo; o momento em que começa a inserir-se no texto dos problemas da cidade”. Cabe citar, que dentre os sujeitos da loucura à época estavam as pessoas com deficiência. Tais premissas se configuraram como esteio de todo processo de institucionalização que se expandiu por diversas localidades durante várias décadas e apenas recentemente viu seu corpo material e espiritual ruir.

A conjuntura restritiva que se estabeleceu por sobre as pessoas com deficiência fizeram com que as mesmas, dentre os grupos minoritários, fossem as últimas a acessar o sistema regular de ensino. No Brasil, a inclusão de pessoas com deficiência nos sistemas educacionais é mencionada desde a Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961), e assevera que a educação dos excepcionais deveria, no que possível, se enquadrar no sistema geral educacional a fim de integrá-los na comunidade. Tal propositura reflete a incorporação paralela de ideias da Europa e dos Estados Unidos que viram insurgir potentes movimentos ativistas de pessoas com deficiência objetivando a inclusão comunitária.

Entretanto, dada premissa foi alterada quando da ruptura provocada pela ascensão do regime militar em 1964, tanto que a sucedânea Lei de Diretrizes e Bases, a Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), alterou a ideia anterior ao demarcar que os alunos com deficiência deveriam receber tratamento distintivo e que, portanto, as escolas especiais denotariam melhor alternativa a estas crianças.

Tal suposto permaneceu como diretriz educacional orientadora por quase duas décadas, somente sendo alterado com a Constituição Federal de 1988, a qual destacava em seu artigo n.208 que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Como já apontamos anteriormente, a utilização do termo preferencial causou grande confusão ao entendimento do processo de inclusão das pessoas com deficiência na educação sistematizada regular ao ser interpretado no mais das vezes como opcional.

Por conseguinte, ainda resistia presente o entendimento de que os espaços educacionais regulares não se destinavam as pessoas com deficiência, para tanto, se engendrou uma série de mecanismos subliminares que atravancavam a inclusão destes sujeitos nas instituições comuns. Tanto é que em 1994, a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), vincula a presença de crianças com deficiência regulares-nos ambientes escolares aos casos em que as mesmas expressem condições de acompanhar as atividades curriculares no mesmo ritmo que as crianças tidas como não deficientes. Como consequência, o público alvo da educação especial continuava a ser conduzido para as instituições exclusivas como se fosse um ordenamento natural à sua condição. Nesta época, a inclusão escolar já havia se estendido sobre todas as outras minorias em termos de acesso aos espaços regulares, todavia, ainda tateava no caso das pessoas com deficiência.

Citada situação somente se transformará de maneira significativa no arvorecer dos anos 2000, na medida em que as novas políticas públicas de educação começavam a demarcar de maneira mais efetiva o atendimento das pessoas com deficiência nas redes regulares de ensino e a interpretar a Educação Especial como modalidade de Educação Escolar. Esse é o espírito da Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), que aprova o Plano Nacional de Educação. Já no que tange as relações entre Educação Infantil e pessoa com deficiência em documentos oficiais temos que somente em 2001, mediante Resolução n.2 CNE/CEB, a qual institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), é que foi asseverado o atendimento educacional sistematizado das crianças com deficiência como tendo início na Educação Infantil.

Por fim, cabe citar a promulgação em 2008 da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento que irá nortear as políticas públicas fomentadoras de uma Educação de qualidade para todos e que confere destaque a inclusão de meninos e meninas com deficiência na rede regular de ensino.

Desde então, o Brasil caminhou de maneira significativa no que diz respeito ao recebimento de pessoas com deficiência nos sistemas educacionais regulares em todos os níveis, inclusive, nas etapas atinentes a Educação Infantil.

Os dados expressos pelo INEP (INEP, 2007, 2008, 2012, 2021) quanto as Estatísticas da Educação Básica comprovam aludido avanço, que será apresentado de maneira resumida neste momento, tomando como ponto de corte exatamente a publicação da nova política de Educação Especial.

Em 2008 o Brasil tinha um total de 53.232.868 de pessoas matriculadas nos mais diversos níveis e redes escolares. Destas, temos que 6.784.955 pertenciam a Educação Infantil, 17.812.436 estavam vinculadas ao Ensino Fundamental, 8.368.868 ao Ensino Médio, 1.149.929 a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, 5.174 a Educação Profissional Continuada, 4.989.808 a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 695.699 à Educação Especial.

Dos 695.699 sujeitos tidos como público alvo da Educação Especial, 375.775 estavam matriculados em Classes Comuns e 319.924 em Classes Exclusivas ou Especial. Da totalidade (695.699) destes, 93.297 pertenciam à Educação Infantil. Destes, 27.603 estavam matriculados em Classes Comuns (5.293 em Creches e 22.310 em Pré-Escolas) e 65.694 em Classes Especiais (18.132 em Creches e 47.562 em Pré-Escolas).

Do conjunto destes dados de 2008 várias inferências podem ser levantadas. A primeira, e que mais chama a atenção, é a ultrapassagem no número de matrículas de pessoas com deficiência em Classes Comuns (375.775 – 54%) em relação às Classes Especiais (319.924 – 46%), o que denota o impacto da Nova Política de Educação Especial, na medida em que no Censo Educacional de 2007 tínhamos 654.606 matriculados nos diversos níveis de educação, dos quais 306.136 (46,8%) estavam matriculados em Classes Regulares e 348.470 (53,2%) em Classes Especiais.

Outros dados chamam a atenção e merecem destaque, em especial àqueles relacionados a ocupação de instituições de Educação Infantil. Em 2008, das 53.232.868 (100%) de pessoas matriculadas nos mais diversos níveis da Educação Básica, 6.784.955 (12,75%) pertenciam a Educação Infantil, quase 300% menor que o registrado no Ensino Fundamental e também aproximadamente 30% inferior aqueles registrados no Ensino Médio, mesmo esta modalidade compreendendo um período temporal de 03 anos contra 06 anos da Educação Infantil. Tais dados asseveram que a Educação Infantil a época atraía um número significativamente reduzido de crianças quando comparada a outros níveis de ensino, elemento que pode estar relacionado a

uma série de eventos, mas que certamente perpassa pela não valorização da referida etapa da Educação Básica e da intencionalidade indissociável que o cuidar e educar desempenha nesta etapa educativa.

No que diz respeito aos matriculados na Educação Infantil, o número de meninos e meninas com deficiências (93.297) representam 1,37% do total de crianças neste estágio de desenvolvimento, fração baixa, mas similar a encontrada nos dados atinentes ao número total de pessoas com deficiência em relação a totalidade de matrículas, que é de 1,31%. Todavia, chama a atenção o exíguo número de matrículas de crianças com deficiência nas Classes Regulares (27.603), que representa 29,6% do total de matriculados neste nível de ensino, ou seja, inverte-se a sobreposição tida como marca da vitória pelos movimentos sociais acerca da preponderância das matrículas em Classes Regulares em relação àquelas expressas pelas Classes Especiais.

O composto destes dados destaca que apesar dos avanços significativos quando da promulgação da nova Política de Educação Especial, na Educação Infantil tal numerário se mostrava mais tímido e preocupante ao indicar a preponderância do atendimento em espaços segregados. Tal predominância, que era significativa, foi suplantada somente no Censo Educacional de 2011 (39.367 a 23.750) com uma margem já bastante expressiva, o que demarca os avanços assumidos pelo país neste sentido.

Se tomarmos os dados de 2008, primeiro ano da implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, em comparação aos de 2020, últimas informações disponíveis na base do INEP, veremos importantes transformações no mapa educacional brasileiro. Tais mudanças principiam pela diminuição do número de alunos matriculados no total (47.295.294), o que já prenuncia uma redução notória nas taxas de natalidade. Ademais, dos níveis da Educação Básica ordinários (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) somente a Educação Infantil apresentou crescimento matricular (8.829.795 contra 6.784.955), o que assevera que a mesma cresceu em importância aos olhos da sociedade brasileira, pois mesmo com as reduções natalinas manifestas abarcou um número significativamente maior de crianças em seus espaços.

Também chama a atenção o crescimento das matrículas do chamado público alvo da educação especial quando comparamos os anos de 2008 ao de 2020 (1.308,900 (2,77% do total dos alunos) em 2020 contra 695.699 (1,31 do total de alunos) em 2008), fato que denota uma maior atenção das políticas públicas a este grupamento, assim como expressa fragmentos do combate à institucionalização promovida nos

marcos da inclusão. Para além destes dois supostos, tal número também reflete o avanço na identificação de algumas condições definidas como deficiência pela defasagem da aprendizagem.

Contudo, os dois dados do Censo Educacional de 2020 que mais chamam atenção em relação aos de 2008 dizem respeito a preponderância massiva das matrículas do público alvo da Educação Especial em Classes Regulares se comparado as Classes Especiais (1.152.875 contra 156.025). Isto posto, temos que 88,08% destas pessoas se encontravam matriculados na rede regular de ensino, o que é absolutamente significativo. Tal situação também se materializou na Educação Infantil, uma vez que do total das 110.738 matrículas de crianças com deficiência, 102.996 (93%) estavam nas Classes Regulares contra 7.742 (7%) nas Classes Especiais. Em relação a totalidade dos matriculados na Educação Infantil (8.829.795) as crianças com deficiência representam 1,25% do total da amostra, bem abaixo do estrato geral, fato que confirma a hipótese anteriormente levantada acerca da definição de algumas deficiências como vinculadas a parâmetros de aprendizagem.

Tal achado, que é o mais representativo deste momento, indica que neste estágio de desenvolvimento ou as crianças com deficiência permanecem afastadas das unidades escolares ou se fazem presentes, mas não identificadas como tanto, que é a nossa aposta. Sublinhado elemento manifesta a imperiosa necessidade de reestruturação da Educação Infantil para que a mesma consiga identificar citadas crianças em seu universo de atuação, pois como aponta Mendes (2010, p.48), os primeiros anos de vida das crianças se mostram críticos quanto ao desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem e socialização, na medida em que a aceleração do desenvolvimento cerebral se mostra mais vigorosa nesta época que em qualquer outro período da vida. "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".

Todavia, é preciso tomar cuidado quando falamos em identificação para que tal afirmação não seja encarada sob uma perspectiva de patologização das relações escolares, cuja consecução tantos agravos produziu em nossa realidade ao partir do suposto de que o corrigir precede o educar. Identificar aqui denota a necessidade de visualizar as lacunas de desenvolvimento destas crianças de forma a edificar mecanismos alternativos e compensatórios que revolucionem a maneira pela qual tais crianças se apropriam do meio enquanto constituinte de sua individualidade.

Trata-se de uma identificação de verniz histórico consubstanciada pela criação de recursos que promovam acessibilidade pela transformação das práticas, das interações, do meio ambiente e do projeto político pedagógico das instituições educacionais e não pela modificação dos corpos destas crianças.

Tais supostos, em um país tão desigual como o Brasil nos leva a pensar na formação de uma Política Nacional da Infância, pois seguramente neste estádio histórico estarão guardadas as maiores possibilidades de desenvolvimento infantil. Destacada posição encontra guarida em Mukhina (1995), que, com base em supostos similares, demarca a intervenção no período pré-escolar como fundante a formação psíquica dos seres humanos.

A consecução destes elementos se estabelece como norteadora em relação a todas as crianças da Educação Infantil e não apenas sobre àquelas que apresentam alguma deficiência. Edificar um espaço de qualidade desde a mais tenra idade seguramente exercerá impacto positivo sobre todo o processo escolar, o que possibilitará que a inclusão, que diz respeito a todos, seja vivenciada não apenas pelo acesso aos espaços, mas também pela permanência e sucesso da parcela da população historicamente alijada dos espaços dominantes na apropriação dos saberes acumulados pela humanidade.

A coleção destes apontamentos nos leva a refutar pela raiz os supostos contidos no Decreto Presidencial n. 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a nova Política Nacional de Educação Especial, uma vez que o mesmo, ao se orientar por uma visão míope de inclusão, dissocia a promoção da justiça social como compromisso das instituições educacionais, por conseguinte, secundariza a função social e política destes espaços, conferindo uma suposta neutralidade ao fazer pedagógico que na prática consiste na manutenção e cristalização de relações assimétricas que atravancam a determinados sujeitos a possibilidade de participarem de maneira paritária em sociedade. Daí a necessidade de se bradar contra estes supostos que tomam a diferença da deficiência sob a lógica do desvio a ser normalizado pela ocultação dos corpos, elemento que projetar o revigorar de práticas de institucionalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A composição dos elementos apresentados nos permite visualizar o alargamento da infância como correlato ao aparecimento e generalização da educação sistematizada, espaço que passa a se constituir como dominante no que diz respeito a apropriação das

práticas e saberes essenciais objetivando inserção social e coletiva. Destarte, estar alijado ou incluído às margens neste universo interfere radicalmente no próprio processo de desenvolvimento psíquico e humano, assim como nas oportunidades de ocupação social.

As apropriações dos saberes mencionados dizem respeito a assimilação do gênero e não da espécie, sendo resultante de um constructo cuja transmissão não se realiza de maneira hereditária, mas, sim, por intermédio de ações e práticas, *latu sensu*, educacionais; destarte, o composto educacional contém em gérmen a reprodução das conquistas engendradas pelo gênero humano. Como aponta Duarte (1993, p.28) “A atividade vital humana não é apenas uma atividade que assegura a sobrevivência do indivíduo que a realiza e de outros imediatamente próximos a ele, mas é uma atividade que assegura a existência da sociedade”.

No entender de Mukhina (1995, p.40), “cada nova geração recebe tudo que foi elaborado pela anterior e, ao vir ao mundo, ‘se impregna’ do realizado até então pela humanidade”, e somente por intermédio dessa saturação é que a criança se insere efetivamente na história. A consubstanciação desta relação assegura a existência da sociedade e denota o composto humano do ser vivo como escorado nos múltiplos e variáveis nexos mediativos pelos quais nos relacionamos com o meio. É a partir da apropriação destas mediações que aprendemos a falar, pensar, sentir, agir, enfim, se comunicar com outras pessoas e a sociedade que nos circunscreve. Logo, a ideia de que as crianças aprendem por si próprias é equivocada e não se sustenta no terreno da prática. A aprendizagem sempre será mediada e catalisa o desenvolvimento humano para patamares complexos.

Por isso, o ensino não pode ir a reboque do desenvolvimento, mas se adiantar a ele guiando-o a novos patamares. Isso não significa que na relação educacional não devemos levar em conta o nível de desenvolvimento atual da criança, já que devemos partir dele, mas não permanecer neste estágio, ir além. Enfim, deve-se conhecer o que a criança é, mas, para além disso, o que ele poderá vir a ser, pois o objetivo escolar está em impulsionar seu desenvolvimento. Esse é o grande processo desempenhado pela educação, o qual enxerga o ser humano como sujeito social e em seu devir histórico.

Considerando seu efeito catalisador sobre o desenvolvimento humano, a atividade educativa, em especial a sistematizada, que se compõe como arena predominante na qual as crianças se apropriam dos aportes produzidos pelas gerações passadas deve, desde a primeira infância, engendrar uma gama de conhecimentos para

a realização das mais diversas atividades, promovendo a superação de dificuldades apresentadas e a consequente criação de possibilidades nos espaços em que somente se visualizavam limitações.

Ao se portar desta maneira, a Educação Infantil erige um processo de construção de conhecimento minucioso sobre cada sujeito que é imanente e transcendente, ou seja, que parta do estágio atual da criança de forma a criar espaços não adaptativos e, concomitantemente, gere fenômenos de compensação social. Ao contrário das outras espécies animais, os seres humanos não tomam a adaptação ao meio a partir de seu referente biológico como télos projetivo, posto ser a mesma estacionária em termos de desenvolvimento.

A adaptação que circunscreve os humanos diz respeito a conquistas de outras ordens de grandeza, as históricas. Nesse sentido, se o campo da história distingue os seres humanos de outros animais pela capacidade de transformação da natureza e espaços que o rodeiam; no que diz respeito a esfera educacional sistematizada podemos asseverar que a mesma deve ter por objetivo criar inaptações mediante transformações não orgânicas que promovam adaptações de ordem superior as anteriormente consolidadas. Se dada lesão ou impedimento atravança a realização de alguma atividade é imperioso que se plasmem vias colaterais de desenvolvimento de forma a permitir sua adaptação cultural a realidade social, que é mediada por signos, pelo trabalho e linguagem.

Para a materialização deste suposto é preciso pensar em alternativas as mais diversas possíveis, implicando, na Educação Infantil, o conhecimento das crianças e o planejar educacional individualizado de forma a criar um mapa geral que efetivamente promova estímulos para que a passagem na escola seja revolucionária no que diz respeito ao seu desenvolvimento, independentemente se apresentam ou não algum impedimento. Este planejar deve partir do suposto de que é na liberdade do outro que materializo minha liberdade, daí a necessidade primeira destes espaços expandirem as possibilidades de interação social a partir de diversas corporalidades e individualidades, pois seguramente mais enriquecidas se mostrarão as relações produzidas neste encontro, por isso, a defesa inarredável do suposto da inclusão, o qual visualiza a diferença não como algo a ser evitado, apartado ou deslocado, mas, sim, componente de um desenvolvimento omnilateral e, portanto, enriquecido e enriquecedor.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- BIEHL, João. **Vita: Life in a Zone of Social Abandonment**. Berkeley: Univ. Calif. Press, 2005.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. BRASÍLIA: 1961.
- 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. BRASÍLIA, 1971. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acessado em 22 de agosto de 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos. BRASÍLIA, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 30 de julho de 2021.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB 2/2001b**. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001b. Seção 1E, p. 39-40.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEE, 2008.
- BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, BRASÍLIA: 2014.
- BRASIL. **Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. BRASÍLIA: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em 05 de agosto de 2021.
- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1995
- COMÊNIO, João Amós. *Didática magna*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**. Campinas, SP, Editora: Autores Associados, 1993.
- FOUCAULT, Michel. **História da loucura na idade clássica**. Trad. José Teixeira Coelho Neto. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2007**. Brasília: INEP, 2008. In: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em 27 de agosto de 2021.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2008**. Brasília: INEP, 2009. In: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em 27 de agosto de 2021.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2011**. Brasília: INEP, 2012. In: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em 28 de agosto de 2021.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília: INEP, 2021. In: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em 28 de agosto de 2021.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Jussara Hoffmann (Coord.). Porto Alegre: Mediação, 1998.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. v.1.

MENDES, Eniceia Gonçalves. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da Idade Pré-Escolar**. Cláudia Berliner (Trad.), São Paulo: Martins Fontes, 1995.

OLIVER, Michael. **The Politics of Disablement**. Macmillan, Basingstoke, 1990.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; MENDES, Eniceia Gonçalves; LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, v. 16, 2021. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17585>. Acesso em 20 de agosto de 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa [online]**. 1999, n. 107, pp. 7-40. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000200001>>. Acessado em 25 de agosto de 2021.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Cláudia Berliner (Trad.) São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras escogidas: problemas del desarrollo de la psique**. Tomo III. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor, 2000.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras Completas**: Fundamentos de Defectologia. Tomo V. Tradução do Programa de Ações Relativas as Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

A INCLUSÃO COMO PRINCÍPIO INEGOCIÁVEL: CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO INFANTIL

Inclusion as a non-negotiable principle: contributions to early childhood education

Gustavo Martins Piccolo

Doutor em Educação Especial

Universidade de Araraquara

Departamento de Ciências Humanas

Araraquara, Brasil

gupiccolo@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-6078-9176>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Alameda Estevo, n.346, 14813-000, Gavião Peixoto-SP, Brasil.

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: G. M. Piccolo

Coleta de dados: G. M. Piccolo

Análise de dados: G. M. Piccolo

Discussão dos resultados: G. M. Piccolo

Revisão e aprovação: G. M. Piccolo

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 30-08-2021 – Aprovado em: 28-05-2022