

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO - PPGE**

**Ticiane Arruda da Silva**

**A INFÂNCIA EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: ANÁLISE SOBRE  
AS DIRETRIZES CURRICULARES DE SANTA MARIA/RS**

**Santa Maria, RS  
2017**

**Ticiane Arruda da Silva**

**A INFÂNCIA EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: ANÁLISE SOBRE AS  
DIRETRIZES CURRICULARES DE SANTA MARIA/RS**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM - RS), como requisito final para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

**Orientadora: Rosane Carneiro Sarturi**  
**Co-orientadora: Marilene Gabriel Dalla Corte**

**Santa Maria, RS**  
**2017**

**Ticiane Arruda da Silva**

**A INFÂNCIA EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: ANÁLISE SOBRE AS  
DIRETRIZES CURRICULARES DE SANTA MARIA/RS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Aprovado em 23 de agosto de 2017:

---

**Rosane Carneiro Sarturi (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)

---

Marilene Gabriel Dalla Corte **(UFSM)**  
(Coorientadora)

---

Maria Luiza Rodrigues Flores **(UFRGS)**

---

Eliana da Costa Pereira de Menezes **(UFSM)**

Santa Maria, RS  
2017

## DEDICATÓRIA

*“Dedico este trabalho a todas as pessoas que acreditam no meu trabalho, especialmente minha família a base de tudo e meu porto seguro, aqueles me dão força e me incentivam a continuar, bem como a uma pessoa muito especial que me mostrou que nossos problemas são mínimos ou são construções nossas, frente à situação em que outras pessoas se encontram. Desta forma, nada acontece a não ser no seu devido tempo, precisamos continuar sempre na luta de cabeça erguida, independente de qualquer situação, pois os percalços na trajetória da vida só nos fortalecem, e o fim é só o começo de tudo”.*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus e as forças divinas, que sempre estiveram presentes em todos os momentos.

Agradeço [...]

[...] a cada pessoa que direta ou indiretamente contribuiu no meu processo de ensino- aprendizagem, bem como possibilitou subsídios para que este objetivo fosse alcançado.

[...] os momentos compartilhados durante a qualificação do mestrado e defesa do mestrado, com as profissionais da banca, colegas, amigas, minha irmã e, mesmo os que estavam longe, mas na torcida. Pessoas que, com toda certeza são especiais e, no decorrer de todo processo de ensino-aprendizagem, me proporcionam um vasto campo de possibilidades para constituir-me como pessoa, projetar, pesquisar e desenvolver o trabalho pretendido.

[...] a minha orientadora Rosane Carneiro Sarturi e minha coorientadora Marilene Gabriel Dalla Corte que, possibilitaram contribuições válidas e significativas para a produção da dissertação. Assim, gostaria de agradecer todas as oportunidades e aprendizagens diárias ao longo da vivência acadêmica.

[...] a banca, que foi escolhida carinhosamente, pois cada uma com suas concepções e estudos possibilitaram reflexões e novos aprendizados tanto na banca de qualificação e da defesa, bem como, com certeza, todas as contribuições foram válidas para a qualificação e aperfeiçoamento da versão final da Dissertação. À Eliana Menezes, a qual não poderia deixar de agradecer e dizer que cada vivência e discussão ao longo do meu processo formativo agregou de forma significativa e peculiar o trabalho, bem como as relações que estamos estabelecendo e por acreditar no meu potencial. Você não poderia ficar de fora dessa, inquestionavelmente tinha de ser você. À professora Maria de Luiza Rodrigues Flores, mesmo que não tenhamos uma relação tão próxima, mas por conhecer todo seu trabalho, suas pesquisas e seu potencial, obrigada pela participação, colocações e contribuições. À professora Leandra que mesmo sendo suplente esteve presente nos dois momentos e trouxe suas contribuições, obrigada!

[...] ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) e a todos os professores que o integram, aos professores do Curso de Pedagogia e Educação Especial, aos colegas pelo apoio e aprendizado no decorrer de todo meu percurso acadêmico, também à CAPES pelo apoio e financiamento na pesquisa, fica o meu agradecimento.

[...] a todos os professores e professoras e comunidade escolar das escolas públicas das quais perpassei no decorrer de minha vida escolar, não tenho palavras para agradecer, pois todos os momentos de ensino-aprendizagem me mostraram a possibilidade do “ser docente” e dar continuidade aos estudos.

[...] a toda a minha grande família, avós, avôs, mãe, pai, irmãos, tios, tias primos, e primas, pois, são a minha base. Mesmo não estando presente neste dia, mas representados pela irmã-filha Tuane Arruda, que está ao meu lado sempre, muito obrigada. Tudo que sou é oriundo da educação e dos princípios constituídos nas relações estabelecidas principalmente com este grupo familiar nuclear, pai Leandro Boeira, mãe Andréa Arruda, vó Almetry Boeira, irmãos Pedro Henrique, Leonardo Cardoso e Diego, o vô Lili (*in memória*), que, mesmo em outro plano deixou seu legado.

[...] Não poderia deixar de falar da minha segunda família, a sogra Ione Zigulich Spanevello, o sogro Deoclécio Spanevello, por cada dia de convivência e atenção, e ao meu namorado Rangel Spanevello, por me apoiar sempre em todas as decisões e opções acadêmicas, o meu muito obrigada, por cada palavra de incentivo, compreensão e por estarem na torcida do meu crescimento profissional.

[...] a todos os colegas e amigos dos grupos Elos e Gestar obrigada pela convivência, discussões, aprendizados e trocas no decorrer de todas os encontros, reuniões e, um agradecimento especial, a colega Silvia que não mede esforços para nos auxiliar nas traduções e em tudo que está ao seu alcance.

[...] a todas as amigas e amigos, os que estão longe, os que estão perto, estes representados pela minha amiga- filha Gabriela Barichello, a qual adotei desde o dia em que nos reencontramos em Santa Maria, cuja parceria só cresce a cada dia e, a Camila Mendonça que, aos poucos, foi chegando à convivência diária, marcando presença e se intitulando filha também, muito obrigada.

[...] Enfim, à todos e à todas que convivem comigo diariamente, possibilitando momentos de reflexão, que vibraram e torcem por minhas conquistas ao longo de toda vida, obrigada e podem contar comigo sempre.

*“Desbastar um tema pouco explorado exigiu solitário empenho de pesquisa – idas e vindas, hesitações, avanços e recuos - , escolhas que nem sempre podem ter apontado as melhores sendas, ou talvez não tenham sido explorados o suficiente. De qualquer forma, todo o trabalho chega um dia ao fim para revelar, então suas virtudes e suas valhas” (LOBO, 2008, p.429)*



## RESUMO

### **A INFÂNCIA EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: ANÁLISE SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES DE SANTA MARIA/RS**

AUTORA: TICIANE ARRUDA DA SILVA  
ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup> Rosane Carneiro Sarturi  
CO-ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup> Marilene Gabriel Dalla Corte

O trabalho aborda as Políticas Públicas para a Educação Infantil na perspectiva inclusiva, com um olhar na legislação de ensino de um município da Associação dos Municípios do Centro do Estado/ Rio Grande do Sul (AMCENTRO/RS). Tem como objetivo geral: Analisar as políticas públicas para a Educação Infantil numa perspectiva inclusiva, considerando as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e Educação Especial do município de Santa Maria/RS. Tem como objetivos específicos: Analisar as concepções de infância e de educação de crianças com necessidades especiais, que permeiam os marcos históricos da Educação Infantil, na perspectiva inclusiva no contexto educacional; reconhecer os principais marcos regulatórios que desenham a Educação Infantil e a Educação Especial no âmbito das políticas públicas educacionais; compreender como as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil se articulam com as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para oferta de práticas escolares inclusivas no município de Santa Maria/RS. Para a fundamentação teórico-metodológica foram utilizados os estudos de: Triviños (2008), Yin (2010); Formosinho (2007), Kraemer (2007), Rocha (2002), Corsino (2007), a Lück (2006), Minayo (1999), entre outros. A pesquisa caracterizou-se pela abordagem qualitativa do tipo estudo de caso com aporte bibliográfico, e os dados construídos foram obtidos por meio de análise documental. Destaca-se, que, a partir das respectivas reflexões de todo o estudo no decorrer dos marcos regulatórios e dos percalços históricos, foi possível considerar que a inclusão se faz cada vez mais presente, e que o ato de incluir não só engloba crianças com algum tipo de deficiência ou necessidade especial educacional, pois todos obrigatoriamente possuem o direito de estar incluído na rede regular de ensino da Educação Infantil. Conclui-se, que as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e para a Educação Especial, no município de Santa Maria/RS constituem-se em dois documentos paralelos, que necessitam ser articulados a partir da leitura dos profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem, bem como da gestão educacional.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas. Educação Infantil. Educação inclusiva. Diretrizes Curriculares Municipais.

## ABSTRACT

### CHILDHOOD IN AN INCLUSIVE PERSPECTIVE: ANALYSIS OF THE CURRICULAR GUIDELINES OF SANTA MARIA/RS

AUTHOR: TICIANE ARRUDA DA SILVA

ADVISOR: Prof.<sup>a</sup> Rosane Carneiro Sarturi

COADVISOR: Prof.<sup>a</sup> Marilene Gabriel Dalla Corte

The work deals with Public Policies for Early Childhood Education in an inclusive perspective, with a look at the teaching legislation of a municipality of the Association of Municipalities of the State Center/Rio Grande do Sul (AMCENTRO/RS). Its general objective is: To analyze public policies for Early Childhood Education in an inclusive perspective, considering the Curriculum Guidelines for Early Childhood Education and Special Education of the municipality of Santa Maria / RS. Its specific objectives are: To analyze the conceptions of childhood and education of children with special needs that permeate the historical frameworks of Early Childhood Education, in an inclusive perspective in the educational context; recognize the main regulatory frameworks that design Infant Education and Special Education within the framework of public educational policies; understand how the Curriculum Guidelines of Early Childhood Education articulate with the Special Education Curriculum Guidelines for offering inclusive school practices in the municipality of Santa Maria/RS. For the theoretical-methodological basis, the following studies were used: Triviños (2008), Yin (2001); Formosinho (2007), Kraemer (2007), Rocha (2002), Corsino (2007), a Lück (2006), Minayo (1999), Lakatos (2009), among others. The research is characterized by the qualitative approach of the type of case study with bibliographical contribution, and the data constructed were through documentary analysis. It is concluded that from the respective reflections of the whole study in the course of the regulatory milestones and the historical mishaps, we can consider that the inclusion becomes more and more present, and that the act of including not only includes children with some type of disability or special educational needs, since they all have the right to be included in the regular education system of early childhood education. It is concluded that the Curriculum Guidelines for Early Childhood Education and Special Education in the municipality of Santa Maria / RS are two parallel documents that need to be articulated from the reading of the professionals involved in the teaching-learning process, as well as educational management.

**Keywords:** Public Policies. Child Education. Inclusive Education. Municipal Curricular Guidelines.

## LISTA DE TABELAS

|  |    |
|--|----|
| Tabela 1 - Relação de Documentos ..... | 33 |
|--|----|

## LISTA DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1- Demonstrativo dos resultados no Banco de Teses e Dissertações da Capes – Educação Infantil nua perspectiva inclusiva..... | 21 |
| Quadro 2– Teses e Dissertações selecionados para compor a pesquisa.....   | 22 |
| Quadro 3 – Funções/Tarefas do Conselho Municipal de Educação.....   | 26 |
| Quadro 4– Categorias de análise.....  | 28 |
| Quadro 5– Municípios da AMCENTRO/RS participantes do Pró-Conselho.....  | 30 |
| Quadro 6– Matrículas do ensino regular/2015.....  | 42 |
| Quadro 7– Matrículas da Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos/2015.....                     | 43 |
| Quadro 8– Matrículas do Ensino regular - Educação Especial dos Municípios de Santa Maria/2015.....                                  | 43 |

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 – Localização da Região da AMCENTRO/RS.....    | 29 |
| Figura 2 – Localização do Município de Santa Maria..... | 31 |
| Figura 3 – Triangulação dos dados.....                  | 34 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|           |   |
|-----------|---|
| AEE       | Atendimento Educacional Especializado   |
| AMCENTRO  | Associação dos Municípios do Centro do Estado do Rio Grande do Sul                                      |
| CAPES     | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior   |
| CME       | Conselho Municipal de Educação  |
| CNPQ      | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico   |
| CONEB     | Conferência Nacional de Educação Básica   |
| CONAE     | Conferência Nacional da Educação  |
| DCNEI     | Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil  |
| DCNEB     | Diretrizes Curriculares para a Educação Básica  |
| FAMURS    | Federação das Associações dos Municípios do Rio Grande do Sul   |
| FNDE      | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação   |
| IDEB      | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  |
| INEP      | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio<br>Teixeira                               |
| LDBN      | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  |
| MEC       | Ministério da Educação  |
| OBEDUC    | Programa Observatório da Educação   |
| PIBID     | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência  |
| PNAIC     | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa  |
| PROLIBRAS | Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino<br>de Língua Brasileira de Sinais |
| RENAFOR   | Programa de Formação Continuada de Professores em Educação<br>Especial                                  |
| RS        | Rio Grande do Sul   |
| SME       | Sistema Municipal de Educação   |
| SM        | Santa Maria   |
| UNESCO    | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a<br>Cultura                                 |
| UFSM      | Universidade Federal de Santa Maria   |

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>APRESENTAÇÃO .....</b>   | <b>15</b> |
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>19</b> |
| <b>CAPÍTULO I - PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS .....</b>  | <b>25</b> |
| 2.1 ABORDAGEM QUALITATIVA .....   | 25        |
| 2.2 ESTUDO DE CASO .....  | 27        |
| <b>2.2.1 Definindo contexto da pesquisa .....</b>   | <b>29</b> |
| 2.3 CONSTRUÇÃO DE DADOS DE PESQUISA .....   | 32        |
| 2.4 TRIANGULAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....  | 33        |
| <b>CAPÍTULO III - MARCO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO<br/>CONTEXTO MUNDIAL .....</b>  | <b>35</b> |
| 3.1 DE QUE INFÂNCIA ESTAMOS FALANDO? .....  | 35        |
| 3.2 EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA .....  | 39        |
| <b>CAPÍTULO III - POLÍTICAS PÚBLICAS E PRIMEIRA ETAPA DA<br/>EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA .....</b>                     | <b>47</b> |
| 4.1 MARCOS REGULATÓRIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO<br>ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA .....                                  | 47        |
| <b>CAPÍTULO IV - A INFÂNCIA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: ANÁLISE<br/>SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b> | <b>53</b> |
| 5.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL<br>E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL .....  | 53        |
| 5.2 DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS DE UM MUNICÍPIO DA<br>AMCENTRO/RS – SANTA MARIA .....  | 62        |
| <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>   | <b>71</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>74</b> |

## APRESENTAÇÃO

Início este estudo com um pequeno recorte do memorial de minha monografia<sup>1</sup>, o qual apresenta uma pequena retrospectiva da minha vida escolar, representando minhas escolhas e ratificando a tomada de decisão em tornar-se docente, minhas inquietações, processos e relações que resultaram na escolha dessa temática. Retomar o passado permitiu-me pensar e produzir um significado para cada detalhe que delineou minha trajetória constituindo-me como pessoa. Assim, “[...] a escrita autobiográfica **serviu** para reconstruir saberes ocultos, desvendar zonas mudas de **minhas** motivações.” (PASSEGGI, 2006, p. 265, grifos meus); possibilitando-me diagnosticar questões fundamentais na tomada de decisões, na troca de opiniões, na permanência, na persistência, na determinação em pesquisar e aprofundar os estudos, a partir do que está sendo proposto neste trabalho.

Saliento que minha trajetória escolar no ano de 1995, na cidade de Júlio de Castilhos (RS), na Escola Estadual de 1º Grau Incompleto Miguel W. Filho. Desde muito cedo, almejava ser docente, o tempo passou e esse desejo se manteve. Ao realizar a matrícula para o ensino médio, no Instituto Vicente Dutra, optei pelo Curso Normal, cursado durante três anos e meio e, a cada momento, ratifiquei a escolha que havia feito. Desenvolvi o estágio do curso normal na Escola Estadual de Ensino Fundamental Senador Alberto Pasqualini, local onde cursei a 7º e 8º série do ensino fundamental. Esse aconteceu no decorrer de um semestre, com práticas na Educação Infantil (pré-escola) e Ensino Fundamental (2º série). Muitas das vivências, no decorrer do Curso Normal, nas disciplinas que abordavam e pensavam as concepções pedagógicas numa perspectiva inclusiva, me inquietaram tanto que, ao terminar o curso, alguns meses depois, prestei vestibular para o curso de Educação Especial, no entanto, não consegui ingressar. No ano seguinte, 2009, preparei-me e prestei vestibular para o curso de Pedagogia, no qual fui aprovada. Ao decorrer do curso, os questionamentos frente aos referenciais teóricos foram inúmeros e, ao longo de 2010, participei do projeto *Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores* – GPFOPE. Nessa vivência e estudo no Grupo [re]construí inúmeros

---

1 Monografia intitulada “OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DO PNAIC: REPERCUSSÕES NA GESTÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS”, apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM - RS), como requisito final para obtenção do título de Especialista em Gestão Educacional, no ano de 2015.



aprendizados em relação aos processos de leitura e escrita.

No final do ano de 2010, realizei a inscrição para a seleção de bolsistas do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* (PIBID) do curso de Pedagogia. Ao ser selecionada para o projeto (PIBID), além de antecipar o contato com a docência no decorrer do curso, um ano após o ingresso e atuação com o Grupo, no período de 2012 até 2013, tive a oportunidade de ser coordenadora da equipe de bolsistas na escola. Assim pude vivenciar os processos de gestão, bem como, contato com a realidade escolar, realizando atividades, utilizando metodologias pautadas na ludicidade, no interior de escolas no município de Santa Maria, juntamente com crianças de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, com crianças/adolescentes, em defasagem idade/série, as quais apresentavam dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Saliento que estas vivências foram registradas em resumos, artigos, trabalhos para eventos, e resultaram em meu trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia. Neste momento, ainda atuo como colaboradora do PIBID, trabalhando com questões administrativas e auxiliando o grupo na elaboração de resumos, artigos, trabalhos, relatórios, etc. agregando novas aprendizagens.

Neste mesmo período, juntamente com a coordenadora do subprojeto da área da Pedagogia PIBID/UFSM, participei como monitora, de forma voluntária, nos processos formativos do *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC) - Alfabetização da Língua Portuguesa, discussões que me inquietaram e geraram reflexões que foram fundamentais e determinantes para a construção do projeto e para a seleção de ingresso no Curso de Especialização *Lato Sensu* em Gestão Educacional. Concomitante a estas ações de formação, frente ao cenário atual da “educação para todos” numa perspectiva inclusiva, bem como em um processo de ação-reflexão sobre minha *práxis* pedagógica e a minha constituição no processo de formação docente, solicitei o reingresso no curso de Educação Especial- Diurno, pois no decorrer de todo meu processo formativo ainda faltava agregar conhecimentos nesta perspectiva.

O trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Gestão Educacional, intitulado: *Os Processos de Formação do PNAIC: Repercussões na Gestão das Práticas Pedagógicas*, com orientação da professora Rosane Carneiro Sarturi, abordou o processo de formação de um grupo de professoras do *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC), do município de Uruguaiana (RS), do Grupo de Trabalho GT3. O estudo emergiu de minha vivência acadêmica enquanto monitora

de sala, no processo de formação das professoras do PNAIC, momento em que se observou nas falas das professoras inquietações acerca do programa no processo de ensino- aprendizagem, no contexto da escola.

Participei, também como monitora, do Projeto Mais Educação- Letramento e Mais Educação, durante dois anos e no Programa Mais Educação para Jovens de 15 a 17 anos do Ensino Fundamental, no ano de 2014. No decorrer dos anos de 2014 e 2015, atuei como Tutora do Programa de Formação Continuada de Conselheiros Municipais Pró-Conselho/UFSM no Rio Grande do Sul, vinculado ao Programa Nacional de Capacitação dos Conselheiros Municipais de Educação Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação SEB/MEC. No período de 2013-2015, fui bolsista do Programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (OBEDUC/CAPES) no projeto intitulado Interloquções entre Políticas Públicas e Ações Pedagógicas: limites e possibilidades (Grupo de Pesquisa ELOS). Atualmente, sou colaboradora no Projeto, desenvolvendo pesquisas e estudos na área de Educação, tendo as seguintes temáticas como foco: Práticas Escolares; Políticas Públicas; Currículo; Gestão da educação entre outras. A partir de novembro de 2015, sou bolsista CAPES do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE da Universidade Federal de Santa Maria.

As discussões estabelecidas no curso de Educação Especial ocuparam um lugar importante nessas inquietações, pois, cotidianamente, discutimos sobre os aportes teóricos, a legislação, a efetivação em escolas, as articulações necessárias entre governo e gestão escolar e, a mobilização de professores no que diz respeito aos processos de inclusão para além da escola.

Ao decorrer desta trajetória, venho a cada dia confirmando o desejo de constituir-me docente, buscando continuidade à formação. A produção deste trabalho coloca-me diante da possibilidade de refletir acerca de minha trajetória, permeada pelas escolhas que envolvem a formação de uma futura educadora, consciente de seu inacabamento (FREIRE, 1999). Isto é, uma pedagoga, que ao retornar para uma segunda graduação com todas as inquietações, pensa em vislumbrar a Educação Infantil numa perspectiva inclusiva, devido ao fato de que todas as leituras e eventos que participei, a temática da Educação Infantil foi/é abordada isoladamente e, quando trabalha-se a Educação Especial, o foco é a tendência aos processos de inclusão nos anos iniciais. Acredito que as experiências vividas no decorrer de toda minha

formação foram movidas por grandes desafios, tendo em vista as multifaces do cenário real da escola, a qual apresenta-se como uma possibilidade de aprendizagem e reflexão sobre a *práxis* e a base legal que as sustentam.

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação vincula-se à Linha de Pesquisa “Práticas escolares e Políticas Públicas” do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e apresenta como temática orientadora as Políticas Públicas para a Educação Infantil na perspectiva inclusiva. Nosso olhar se volta para as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial do município de Santa Maria que pertence à Associação dos Municípios do Centro do Estado/Rio Grande do Sul (AMCENTRO/RS), abordando a infância numa perspectiva inclusiva, contemplada nestes documentos.

Salienta-se que todas as vivências mencionadas na apresentação promoveram um processo permanente de inquietações que provocaram uma busca constante pela necessidade de compreender as nuances dos processos de gestão, as políticas públicas da Educação Básica, tanto no que diz respeito à Educação Infantil, quanto aos anos iniciais do Ensino Fundamental, perpassando os processos de formação docente inicial e continuada. Assim:

[...] cabe aqui destacar também a necessidade de o professor mostrar-se um crítico reflexivo, a fim de sentir a necessidade de atualização, como também permitir-se a desafios diante das transformações ocorridas no cenário educacional, pois os saberes e os fazeres relacionados às práticas pedagógicas provocam inquietações, estando sempre sujeitos a questionamentos. (BERWANGER, 2007, p. 154)

As atividades desenvolvidas no decorrer do mestrado, bem como a participação nos eventos, foram balizadas pelo foco na Educação Infantil, fizeram-me refletir sobre que infância “falamos, discutimos e pensamos”. Esta infância acaba por buscar um espaço nas experiências vivenciadas no decorrer do Curso de Educação Especial, bem como nas atividades de pesquisa na OBEDUC, conduziram-me a pensar as Políticas Públicas para a Educação Infantil na perspectiva inclusiva, entendendo que “[...] a Educação Especial aparecerá como uma das estratégias de operacionalização das Diretrizes Municipais, [...]” (MENEZES, 2017, p. 3). Desta forma, é importante considerar que:

[...] as políticas públicas voltadas a Educação Infantil a partir da proposição de constituição de sistemas educacionais inclusivos constituindo-se como algo significativamente necessário, pois dessa forma fortalecemos os discursos que localizam a Educação Especial como uma das ações necessárias, mas não única. (MENEZES, 2017, p. 3)

Destarte, considerando as políticas públicas para a Educação Infantil na perspectiva inclusiva, fortalecem-se os discursos e ações que compreendem a Educação Especial como uma das ações necessárias, mas não única, entendendo que todo o cenário inclusivo é a articulação da ação de ações do governo, gestão da escola, profissionais da educação, pedagogos e educadores especiais. Cabe destacar que a Educação Especial dentro do contexto escolar é apenas um dos trabalhos necessários para o desenvolvimento e interação deste sujeito.

Partindo destas premissas, as inquietações levaram ao seguinte problema de pesquisa: “Como estão apresentadas as políticas públicas para a Educação Infantil numa perspectiva inclusiva, considerando as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e para a Educação Especial do município de Santa Maria/RS?”

Na busca de respostas ao problema de pesquisa apresentado, foi definido como objetivo geral: Analisar as políticas públicas para a Educação Infantil numa perspectiva inclusiva, considerando as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e Educação Especial do município de Santa Maria/RS.

Como objetivos específicos destacam-se: Analisar as concepções de infância e de educação de crianças com necessidades especiais, que permeiam os marcos históricos da Educação Infantil, na perspectiva inclusiva no contexto educacional; reconhecer os principais marcos regulatórios que desenham a Educação Infantil e a Educação Especial no âmbito das políticas públicas educacionais; compreender como as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil se articulam com as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para oferta de práticas escolares inclusivas no município de Santa Maria/RS.

Com base na definição do problema e nos objetivos apresentados iniciou-se uma pesquisa ao *Banco de Teses e Dissertações da Capes*, que é um repositório no qual se encontram todas as dissertações e teses de Universidades renomadas, possibilitando a leitura e conhecimento do que está sendo pesquisado pelos pós-graduandos, no intuito de direcionar estudo e desenvolver a temática de pesquisa apresentada, buscaram-se as produções entre Dissertações e Teses, do período de 2013 a 2016 que abordavam a temática em torno da articulação entre a Educação Infantil e a Educação Especial. Considerando a abrangência de produtos, a busca foi filtrada a partir da grande área do conhecimento “Ciências Humanas” na área do conhecimento “Educação”, na área avaliação “Educação” e na área concentração “Educação”, e a partir dessa busca mais “restrita”, foram encontrados 8674 resultados

para o descritor “Educação Infantil numa perspectiva inclusiva”, sendo 2399 Teses e 6275 Dissertações, divididos da seguinte forma:

Quadro 1- Demonstrativo dos resultados no Banco de Teses e Dissertações da capes – Descritor: Educação Infantil numa perspectiva inclusiva

| RESULTADOS   | 2013  | 2014  | 2015  | 2016  | TOTAL |
|--------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| DISSERTAÇÕES | 1.488 | 1.520 | 1.640 | 1.627 | 6.275 |
| TESES        | 494   | 603   | 621   | 681   | 2.399 |
| TOTAL        | 1.982 | 2.123 | 2.261 | 2.308 | 8.674 |

Fonte: Elaborado pela autora com base no Banco de Teses e Dissertações (2017).

Percebeu-se que os números de Teses e Dissertações são bastante expressivos, no entanto, ao ler os títulos encontram-se temáticas isoladas relativas à Educação Infantil ou à educação inclusiva, muitas vezes com focos bastante específicos dos sujeitos que a compõem, o que atesta e afirma a importância da pesquisa proposta. Cabe destacar que o trabalho buscou abordar a educação inclusiva como algo distinto da Educação Especial, pois a Educação Especial é “[...] um conjunto de práticas operadas por profissionais específicos que podem, em conjunto com outras práticas, favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência, altas habilidades e superdotação na escola regular” (MENEZES, 2017, p. 2). Com vistas a uma leitura mais detalhada, para além do título, a leitura do resumo selecionado para compor o *corpus* teórico, e auxiliar nas análises foi delimitado em três Teses e quatro Dissertações, as quais possuem aderência ao foco deste estudo, que é a Educação Infantil em uma perspectiva inclusiva. O quadro 2 apresenta detalhadamente, os autores, os títulos dos estudos, a universidade de origem e o ano da publicação.

Quadro 2 – Teses e Dissertações selecionadas para compor a pesquisa

| INDICAR: EDUCAÇÃO INFANTIL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA |   |   |      |
|---|---|---|------|
| DISSERTAÇÕES  |   |   |      |
| AUTOR   | TÍTULO  | LOCAL   | ANO  |
| ALMEIDA, Patricia<br>Helena Ferreira De.              | TRAMAS E GRADES: INVENTÁRIOS SOBRE A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL'  | UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO                             | 2013 |
| OLIVEIRA, Keila<br>Cristina Belo Da Silva.            | PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE A INFÂNCIA E A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA E TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO' | UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO                | 2013 |
| NUNES, Monica Isabel<br>Canuto.                       | CRIANÇAS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL'  | UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS                         | 2015 |
| DA SILVA, Amanda<br>Fernandes                         | DIÁLOGOS FORMATIVOS PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL   | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE              | 2017 |
| TESES   |   |   |      |
| AUTOR   | TÍTULO  | LOCAL   | ANO  |
| SOUZA, Vera Lucia<br>Vieira De.                       | AÇÕES COLABORATIVAS EM COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO INFANTIL'  | UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO              | 2015 |
| SILVA, Marcelo Oliveira<br>Da.                        | EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE PORTO ALEGRE  | PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL | 2016 |
| OLIVEIRA, Tatiana De<br>Castro.                       | PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ'   | UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ                          | 2016 |

Fonte: Elaborado pela autora com base no Banco de Teses e Dissertações.

Destaca-se que, a leitura minuciosa das três teses e quatro dissertações selecionadas, a partir das suas especificidades, foram fundamentais para compor a estrutura deste estudo, destaca-se que as quatro dissertações e apenas uma das três teses contribuíram significativamente para esclarecer conceitos, ratificar outros, bem como na [re]construção de outros. As dissertações selecionadas foram: “Tramas e Grades: Inventários sobre a criança na Educação Infantil “(ALMEIDA, 2013); “Práticas Pedagógicas inclusivas no cotidiano da Educação Infantil: Considerações sobre a Infância e a Criança com Deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento” (OLIVEIRA, 2013); “Crianças público alvo da Educação Especial na Educação Infantil” (NUNES, 2015); “Diálogos formativos para práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil” (DA SILVA, 2017) e, a Tese foi: Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da Educação Infantil na escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (OLIVEIRA, 2016).

Nessa acepção, para desenvolver o objeto de estudo dessa pesquisa, pontua-se que Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, sendo “[...] dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem

requisito de seleção” (BRASIL, 2010, p.12). Mais detalhadamente, Libâneo (2005, p. 247) menciona que “[...] a educação das crianças até seis anos, a partir de 1988, surge como dever do Estado e responsabilidade do município”.

Por esse ângulo foram analisadas as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial (DCNEE), que subsidiam o sistema de ensino de município de Santa Maria/RS, elaboradas pelo Conselho Municipal de Educação (CME), que além da função normativa cabe desempenhar a função de mobilização e de controle social, no sentido de organizar e efetivar os fundamentos legais da primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, a qual “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (LIBÂNEO, 2005, p. 247).

A Educação Infantil “[...] tem papel social importante no desenvolvimento humano e social [...]”. (KRAMER, 1999, p. 01). Desta forma, as DCNEI são de suma importância para a sua efetivação, pois são elas que condizem à organização da primeira etapa da Educação Básica, assim propondo para a gestão educacional e escolar da educacional infantil o desenvolvimento, a avaliação e os fundamentos para orientar as propostas pedagógicas para essa etapa de ensino.

A conquista da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica está aliada aos movimentos sociais, na luta contra todas as formas de discriminação das pessoas com deficiência, a defesa de uma sociedade inclusiva emergiu em nível mundial em meados do século XX. A primeira Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien no ano de 1990, que buscou enfrentar esses desafios frente aos sujeitos com necessidades especiais, edificando projetos, com o intuito de superar os percalços históricos dos processos de exclusão, garantindo educação para todos, com no mínimo oito anos de duração. (BRASIL, 2015).

Em 1994, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, na cidade de Salamanca, frente aos movimentos políticos, no intuito de alcançar as metas de educação para todos, foi proposto o aprofundamento das discussões, assim problematizaram os aspectos no que tange a escola que não é acessível a todos estudantes (BRASIL, 2015).

A partir da delimitação do problema apresentado, seus objetivos definidos e a delimitação do tema promovido pelo estado do conhecimento e pelo anúncio das



políticas públicas para a Educação Infantil e para a Educação Especial, justifica-se a escolha do tema e a relevância do estudo, cuja pesquisa adota uma abordagem de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso, que vai ser sistematizada da seguinte maneira:

No **Capítulo I**, foram descritos e fundamentados os PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS, ou seja, o percurso realizado no decorrer da pesquisa.

No **Capítulo II**, foi apresentada a descrição do MARCO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO MUNDIAL, no intuito de Identificar as concepções de infância e da educação de crianças com necessidades especiais que permeiam os marcos regulatórios da Educação Infantil, na perspectiva inclusiva no contexto educacional local/global;

No **Capítulo III**, foram apresentadas as POLÍTICAS PÚBLICAS da PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, para isso o objetivo estabelecido foi, Reconhecer nos principais marcos regulatórios as evidências que desenham a Educação Infantil e a Educação Especial no âmbito das políticas públicas educacionais;

No penúltimo **Capítulo IV**, foi contemplada A INFÂNCIA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: ANÁLISE SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES, estas postas nas diretrizes curriculares nacional e municipal de Santa Maria/RS.

## CAPÍTULO I - PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo constam os PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS utilizados no decorrer da pesquisa, o percurso traçado para responder o problema de pesquisa proposto, a construção e a análise de conteúdo triangulada, entre os marcos regulatórios, as diretrizes e os elementos conceituais.

### 2.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

Esta pesquisa propôs com o objetivo geral de analisar as políticas públicas para a Educação Infantil numa perspectiva inclusiva, considerando as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e Educação Especial do município de Santa Maria/RS, e mais especificamente tendo como objetivos específicos: analisar as concepções de infância e de educação de crianças com necessidades especiais, que permeiam os marcos históricos da Educação Infantil, na perspectiva inclusiva no contexto educacional; reconhecer os principais marcos regulatórios que desenham a Educação Infantil e a Educação Especial no âmbito das políticas públicas educacionais; compreender como as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil se articulam com as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para oferta de práticas escolares inclusivas no município de Santa Maria/RS, utilizou-se de uma abordagem de pesquisa qualitativa, tendo em vista a pretensão de “[...] interpretar e dar significados aos fenômenos analisados. Nessa abordagem, os resultados não são traduzidos em números, unidades de medidas ou categorias homogêneas de um problema”. (REIS, 2008, p. 57). Assim, buscando responder o problema proposto “Como estão apresentadas as políticas públicas para a Educação Infantil numa perspectiva inclusiva, considerando as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e para a Educação Especial do município de Santa Maria/RS?” buscou-se interpretar e dar significados no processo de construção de dados ao longo da pesquisa.

Nesta perspectiva, compreende-se esta abordagem como:

[...] "expressão genérica". Isto significa, por um lado, que ela compreende atividades de investigação que podem ser denominadas específicas. E, por outro, que todas elas podem ser caracterizadas por traços comuns. Esta é uma ideia fundamental que pode ajudar a ter uma visão mais clara do que pode chegar a realizar um pesquisador que tem por objetivo atingir uma interpretação da realidade do ângulo qualitativo. (TRIVIÑOS, 1987, p. 120).

Desta forma, foram específicas, pois cabe destacar que foram analisadas as Políticas Públicas para a Educação Infantil na perspectiva inclusiva, com um olhar na legislação de ensino do município de Santa Maria, por este, ser um município de médio porte e estar localizado na AMCENTRO/ RS, região central do estado do Rio Grande do Sul. Assim:

[...] a partir da determinação constitucional, o município de Santa Maria cria seu Sistema Municipal de Educação e seu órgão normativo, o CME, em 22 de dezembro de 1997 por ato do Poder Executivo, pelo qual foram sancionadas as leis municipais nº 4.122 e nº 4.123 (SANTA MARIA, 1997a, 1997b), que instituem, respectivamente, o Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria (SME/SM) e o Conselho Municipal de Educação de Santa Maria (CME/SM). (PEREIRA; OLIVEIRA, 2011, p. 660)

O município, desde 14 de novembro de 1989, através da Lei Municipal nº 3168, que criou o *Conselho Municipal de Educação de Santa Maria*, no decorrer dos anos até o momento atual, tem o conselho ativo, o qual é vinculado a Secretaria de Município da Educação e Cultura.

De acordo com o “Caderno 1”, disponibilizado no *Programa de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação* (Pró-conselho), as funções/tarefas que o conselho pode assumir são as seguintes (COSTA, 2016), de acordo com quadro abaixo:

Quadro 3- Funções/ Tarefas do Conselho Municipal de Educação

|                             |                      |   |
|-----------------------------|----------------------|---|
| <b>Funções/<br/>Tarefas</b> | <b>Consultiva</b>    | - Responder a consultas sobre questões que lhe são submetidas pelas escolas, pela Câmara de Vereadores, pela secretaria de Educação, pelo Ministério Público, pelas universidades, pelos sindicatos e por outras entidades representativas de segmentos sociais, assim como por qualquer cidadão ou grupo de cidadãos. Os assuntos podem ser a respeito do Plano Municipal de Educação; projetos, programas educacionais; acordos e convênios, etc. |
|                             | <b>Propositiva</b>   | - É exercida na medida em que o CME toma iniciativa. Em outras palavras, quando o CME emite opinião ou oferece sugestões à algum órgão ou instituição.<br>-Desempenhando essa função o CME participa das discussões e das definições de políticas e do planejamento educacional.  |
|                             | <b>Deliberativa</b>  | -Decidir acerca de matérias específicas definidas nos instrumentos normativos próprios.<br>- Função compartilhada no âmbito do SME: elaboração de regimento; criação; ampliação, desativação e localização de escolas; tomada de medidas para melhoria do fluxo e do rendimento escolar, etc.   |
|                             | <b>Normativa</b>     | - Função restrita aos conselhos quando órgãos normativos dos SME.<br>-Elaborar normas complementares e interpretar a Legislação e as normas educacionais, destacando-se: autorização de funcionamento de escolas da rede municipal; elaboração de normas complementares para o sistema de ensino; autorização de funcionamento das instituições de educação infantil da rede privada, particular, comunitária, confessional e filantrópica etc.     |
|                             | <b>Fiscalizadora</b> | - Função restrita aos conselhos quando órgãos normativos dos SME. Refere-se ao acompanhamento da execução das políticas públicas e à verificação do cumprimento da Legislação. Destacam-se algumas atribuições como: acompanhamento da transferência e controle da aplicação de recursos para a educação; cumprimento do Plano Municipal de Educação; desempenho do SME etc.  |
|                             | <b>Mobilizadora</b>  | - [...] coloca o CME na condição de articular com a sociedade, ou seja, em defesa, em defesa do direito à educação, o CME mobiliza a comunidade à discussões e ao compartilhamento de ideias ao que tange a educação desejada no município. O CME poderá promover conferências e/ou audiências públicas sobre temas educacionais relevantes para o município.   |

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Costa (2017)

Cabe destacar que cada Conselho Municipal de acordo com sua legislação desempenha suas funções/tarefas, que por vezes não são descritas no quadro acima. É possível afirmar, de acordo com a Lei nº 4122/1997, a qual "Dispõe sobre o Conselho Municipal de Educação e dá outras Providências", que:

[...] O Conselho, criado pela Lei Municipal nº 3168/89, passa a denominar-se Conselho Municipal de Educação de Santa Maria - CMESM, órgão de política educacional, administrativamente autônomo, de **caráter consultivo, normativo, deliberativo e fiscalizador** acerca dos temas que forem de sua competência, vinculado a Secretaria de Município da Educação.

Desta forma, das funções/tarefas descritas na Quadro 3 - Funções/ Tarefas do Conselho Municipal de Educação, que são seis, o CME de Santa Maria desempenha apenas as de caráter: consultivo, normativo, deliberativo e fiscalizador, permitindo a organização de acordo com suas atribuições ter as Diretrizes Curriculares Municipais próprias.

## 2.2 ESTUDO DE CASO

Para a organização deste estudo utilizou-se o enfoque metodológico do Estudo de Caso, pois se caracteriza como uma investigação analítica, constituindo-se um método de pesquisa capaz de englobar, desde o planejamento, à utilização das técnicas de coleta e construção de dados, bem como à análise dos mesmos. (YIN, 2010).

Diante disso, mais especificamente tendo como pressuposto este tipo de pesquisa, foi possível deter o foco em apenas um caso, ou em mais de um, assim contribuindo para a coleta de dados, sejam eles de “[...] fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados.” (YIN, 2010, p. 24). Assim, em relação a este estudo de caso, foram elencadas preliminarmente algumas categorias de análise que mantiveram-se durante a pesquisa.

Destacamos que para cada objetivo específico se terá uma categoria de análise preliminar, conforme demonstrativo no quadro abaixo.

Quadro 4 - Categorias de análise

| CATEGORIAS DE ANALISE   | OBJETIVOS ESPECÍFICOS  |
|-------------------------|--|
| CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA   | ✓ Analisar as concepções de infância e de educação de crianças com necessidades especiais, que permeiam os marcos históricos da Educação Infantil, na perspectiva inclusiva no contexto educacional;             |
| SUJEITO DA APRENDIZAGEM | ✓ Reconhecer os principais marcos regulatórios que desenham a Educação Infantil e a Educação Especial no âmbito das políticas públicas educacionais;   |
| CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA    | ✓ Compreender como as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil se articulam com as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para oferta de práticas escolares inclusivas no município de Santa Maria/RS. |

Fonte: Elaborado pela autora. (2016)

Neste sentido, foram elencadas como categorias de análise: concepção de infância e necessidades educacionais especiais; sujeito da aprendizagem; concepção pedagógica. Tais categorias, serão contempladas pelos objetivos específicos expostos no quadro anterior, no sentido de ver a recorrência no decorrer da legislação Assim, dando respaldo para os três capítulos, considerando que as categorias de análise objetivam responder à problemática e aos objetivos da pesquisa.

Neste sentido, com o aporte teórico e com base na análise documental triangulada das diretrizes curriculares municipais de Santa Maria, considerando as categorias de análise conseguiu-se desenvolver o estudo proposto.

A categoria de análise referente a “Concepções de Infância” permitiu compreender as concepções de infância de forma abrangente, no entanto ao longo dos processos históricos e sociais, até a atualidade, assim [re]construindo uma concepção fragmentada demarcando a “criança” e a “criança com necessidades especiais”.

No que tange a categoria de análise “Sujeito da Aprendizagem” e “Concepção Pedagógica”, foi possível identificar e reconhecer nas políticas públicas, que perpassam a temática estudada, quem são estes sujeitos e como esta está sendo pensada na organização escolar para eles.

Sendo assim, este tipo de pesquisa (MERRIAM, 1998) indica que não é claramente uma história, um experimento, ou apenas um levantamento de dados, mas algo que necessita de uma definição muito própria, específica e capaz de tornar distinto das outras maneiras de realizar pesquisa qualitativa. Neste sentido, cada uma destas três categorias de análise possibilitarão construir dados e juntas irão especificar o objeto de estudo.

### 2.2.1 Definindo contexto da pesquisa

Considerando que o “[...] Rio Grande do Sul (RS) é constituído por 497 municípios que são representados por 27 associações regionais da FAMURS<sup>2</sup>, em que o curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação é desenvolvido pela UFSM”. (DALLA CORTE *et. al.*, 2015, p. 22). De todas as associações, a Região da AMCENTRO foi escolhida, pois está representando os 33 municípios da Região do Central, Municípios da AMCENTRO/ RS: Agudo, Cacequi, Cachoeira Do Sul, Capão Do Cipó, Dilermando De Aguiar, Dona Francisca, Faxinal Do Soturno, Formigueiro, Itaara, Ivorá, Jaguari, Jari, Júlio De Castilhos, Mata, Nova Esperança Do Sul, Nova Palma, Paraíso Do Sul, Pinhal Grande, Quevedos, Restinga Sêca, Santa Maria, Santiago, São Francisco De Assis, São João Do Polêsine, São Martinho Da Serra, São Pedro Do Sul, São Sepé, São Vicente Do Sul, Silveira Martins, Toropi, Tupanciretã, Unistalda, e Vila Nova Do Sul, assim delimitando o objeto de estudo do grupo de pesquisa ELOS/Cnpq, e será foco desta pesquisa.

Figura 1 - Localização da região da AMCENTRO/RS



Fonte: Site da FAMURS (2017)

---

<sup>2</sup> Federação das Associações dos Municípios do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.famurs.com.br/>>

Objetivando “Analisar as políticas públicas para a Educação Infantil numa perspectiva inclusiva, do município de Santa Maria”, esse estudo foi delimitado após o processo de análise preliminar de 17 municípios que participaram do *Curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação – Pró-Conselho*, de acordo com a tabela abaixo, na qual estão elencados os tais municípios da AMCENTRO/RS.

Quadro 5 - Municípios da AMCENTRO/RS participantes do Pró-Conselho/UFSM.

| Municípios Participantes do Pró- conselho |
|---|
| 1. Agudo                                  |
| 2. Cachoeira do Sul                       |
| 3. Dilermando de Aguiar                   |
| 4. Faxinal do Soturno                     |
| 5. Formigueiro                            |
| 6. Itaara                                 |
| 7. Ivorá                                  |
| 8. Mata                                   |
| 9. Nova Esperança do Sul                  |
| 10. Nova Palma                            |
| 11. Paraíso do Sul                        |
| 12. Pinhal Grande                         |
| 13. Quevedos                              |
| 14. Restinga Seca                         |
| 15. Santa Maria                           |
| 16. São Francisco de Assis                |
| 17. São Sepé                              |

Fonte: Elaborado com base nos dados do Site da FAMURS (2017).

Desta forma, considerando o exposto acima, frente ao tempo que dispusemos para esse estudo, levamos em consideração, na seleção do *foco* de pesquisa, um município de médio porte, ou seja, entre todos os municípios na relação acima que possuem sistema próprio de educação, selecionamos Santa Maria. Sinalizamos que Santa Maria é um município com Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil e da Educação Especial próprias, que foram analisadas e que apresentam suas especificidades.

À vista disso, o município está localizado na região central, destaca-se que Santa Maria tem um total de 261.031 habitantes configurando-se em um município de médio porte. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2016).

Figura 2 – Localização do município de Santa Maria/RS



Fonte: Elaborado com base nos dados da FAMURS. (2017)

É importante afirmar que a escolha pelo município de Santa Maria, foi em consideração à criação de seu sistema municipal de ensino, datado em 22 de dezembro de 1997, segundo a Lei nº 4.123 que criou o Sistema Municipal de Ensino (SME) (SANTA MARIA, 1997), o que significa que o município tem:

[...] uma rede de escolas mantidas e administradas pelo poder municipal; um órgão normativo- O Conselho Municipal de Educação – com um corpo de leis e normas próprias de seu sistema e um órgão gestor, como já a maioria dos municípios tem na forma de Secretaria Municipal de Educação, denotando uma autonomia própria deste ente federado. (COSTA, 2016, p. 103)

Considerando-se a concepção de sistema de ensino que “[...] se enraíza profundamente no processo político da construção da democracia e consolidação do Regime Federativo, pela gradativa afirmação da autonomia [...]” (BORDIGNON, 2009, p. 23), salienta-se o princípio de autonomia e a perspectiva de democratização da educação dos municípios pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) que, conseqüentemente, precisam constituir Sistema Municipal de Educação (SME), e assim com “[...] a construção do Sistema Municipal de Educação constitui-se o processo de diálogo entre pessoas e instituições, fundado em estudos e reflexões sobre a concepção de educação e responsabilidades prioritárias do município” (BORDIGNON, 2009, p. 37).



Desta forma, estes pressupostos são fundantes e significativos à Educação e a relação entre Conselho Municipal de Educação (CME) (propositor e fiscalizador de políticas públicas educacionais) e Secretaria Municipal de Educação (executora e orientadora de políticas).

### 2.3 CONSTRUÇÃO DE DADOS DE PESQUISA

Na construção do objeto de estudo proposto, este respaldo da pesquisa documental foi salutar e basilar para a compreensão das inquietações que se tornam basilares da temática estudada, promovendo um processo reflexivo no decorrer das atividades desenvolvidas com este projeto e o *locus* de pesquisa.

Para a compreensão da temática em questão, realizou-se uma análise documental, a qual permitiu ir além do trabalho com documentos impressos ou *on-line*, possibilitando a movimentação com outros tipos de documentos, sendo que os documentos legais estão impressos, ou são digitais e estão *on-line*.

No decurso do estudo, foram utilizados, para a construção dos dados, os documentos legais (leis, pareceres, resoluções, emendas, entre outros documentos da legislação educacional do sistema nacional e dos municípios de Santa Maria) e aportes bibliográficos na área das políticas públicas, bem como àqueles referentes à Educação Infantil, numa perspectiva inclusiva, os quais constituíram o corpus teórico deste estudo.

Descarte, espera-se identificar a base conceitual que permeia as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil que estão sendo propostas, normatizadas e implementadas no município de Santa Maria, bem como contribuir com as discussões sobre a temática e para a efetivação das políticas públicas.

Nessa perspectiva, Optou-se pela análise documental, pois a mesma com toda a sua complexidade e amplitude deu subsídios para a identificação de dados, os documentos que utilizados para fundamentar o estudo foram: três Leis e cinco Resoluções.

Tabela 1- Relação de Documentos

| <i>Documentos</i> |   |
|-------------------|---|
| <i>Leis</i>       | <b>Lei nº 4.024</b> , de 20 de dezembro de 1961 – Fixa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.   |
|                   | <b>Lei nº 9.131</b> , de 25 de novembro de 1995 - altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. |
|                   | <b>Lei nº 9.394</b> , de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  |
| <i>Resoluções</i> | <b>Resolução CNE/CEB nº 2</b> , de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.       |
|                   | <b>Resolução nº 5</b> , de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.                      |
|                   | <b>Resolução nº 4</b> , de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica.                                      |
|                   | <b>Resolução CMESM nº 30</b> , de 21 de novembro de 2011- Fixa as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil.                             |
|                   | <b>Resolução CMESM nº 31</b> , de 12 de dezembro de 2011- Fixa as Diretrizes Curriculares da Educação Especial.                             |

Fonte: Elaborada pela autora.

Sendo assim, todos os documentos discriminados na tabela 1 - Relação de documentos-, foram utilizados para embasar o estudo. Mas somente as resoluções foram analisadas, de forma significativa contribuíram para a compreensão e a elaboração final do estudo.

## 2.4 TRIANGULAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A coleta pautou-se na seleção de dados em fontes distintas (YIN, 2010), técnica que “[...] tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 138), esta oriunda do cruzamento dos mesmos, que são: os marcos regulatórios da Educação Infantil em uma perspectiva inclusiva, todos os documentos que o embasam, os elementos conceituais que se pautam nos referenciais teóricos e as Diretrizes Curriculares Municipais, que são a análise do contexto.

No que se refere as categorias de análise, elas “[...] **foram** rúbricas ou classes, as **quais reuniram** um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (BARDIN, 2006, p. 117, grifos nossos), os quais foram basilares na construção dos dados de cada capítulo por meio da análise dos documentos legais.

Neste sentido, para cada fase da análise de dados frente a cada categoria no decorrer da pesquisa, buscou-se complementar os capítulos ou possibilitar a construção de um novo capítulo, os quais se compõem na/pela articulação de documentos legais e fundamentação teórica que trouxeram dados referentes as concepções e organização das políticas públicas.

Figura 3 – Triangulação dos dados



Fonte: Elaborada pela autora.

Destarte, a triangulação destes três pontos basilares, a análise dos marcos regulatórios, os elementos conceituais e as diretrizes curriculares municipais, na perspectiva de responder aos objetivos, na sua totalidade atenderam à problemática central.

## **CAPÍTULO II - MARCO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO MUNDIAL**

Neste capítulo buscamos explorar dados da Educação Infantil numa perspectiva inclusiva no âmbito das políticas públicas educacionais, considerando os principais marcos regulatórios. É sabido que quando falamos de infância os aportes teóricos trazem em seus estudos, a infância de crianças normais, poucas são as literaturas que encontramos abordando a infância numa perspectiva inclusiva. A partir disso, buscamos, neste capítulo trazer dados que contemplem e nos permitam identificar os Marcos Históricos da Educação Infantil no Contexto Mundial.

### **3.1 DE QUE INFÂNCIA ESTAMOS FALANDO?**

Ao longo da história é perceptível que a trajetória da infância, passou por inúmeras mudanças, acompanhando os desdobramentos sociais, econômicos e políticos no decorrer dos anos. Para iniciar as discussões nos estudos de Áries (1986) a ideia de criança corresponde a atenção à uma natureza peculiar, a qual diferencia do adulto. Salienta-se que na sociedade medieval a atenção as crianças era ausente e, esta afirmação se dava principalmente à uma interpretação da arte medieval, mas no início do século XIII, ocorre uma mudança gradual ao retratar as crianças. (CORSARO, 2011).

Em relação a infância, surge um sentimento de paparicação às crianças, percebe-se, neste momento da história, o primeiro reconhecimento e interesse pela infância, mas por meados do século XVI a XVII, os escolásticos e moralistas reagem de forma negativa à paparicação. (CORSARO, 2011).

De acordo com os estudos de Ariès (CORSARO, 2011), compreende-se que no decorrer da história no que tange a ausência de concepção de infância até quando se ocorre a paparicação, saliento também, pelos registros que ainda não se pensava a criança anormal. Após a paparicação surgiu a fase da moralização (período em que a infância era um tempo de disciplina, e de preparação para a vida adulta). Podemos destacar os estudos de Loyd deMause, por volta de 1974, com sua Teoria da Psicogênese da história, trazendo mudanças históricas nas concepções e tratamento com as crianças.

No século XX, os estudos documentados abordam sobre papéis importantes desempenhados pelas crianças na sobrevivência econômica de suas famílias, ou seja, o trabalho doméstico, destaca-se a importância da autonomia da criança e de seu espírito pioneiro, momento em que se tornaram a primeira geração a crescer em um mundo novo, com uma nova concepção destes sujeitos. Desta forma:

[...] a infância não é uma só, ou seja as crianças não vivem a infância de forma homogênea ou uniforme em nenhum dos seus aspectos: econômico, social, cultural, lúdico, alimentar, etc. Se podemos concordar que o que identifica a criança é o fato de constituir-se num ser humano de pouca idade, podemos também afirmar que a forma como ela vive este momento será determinada por condições sociais, por tempos e espaços sociais próprios de cada contexto. (ROCHA, 1998, p. 1).

Com base nestes estudos, é possível afirmar que neste momento da história temos a concepção de uma determinada infância, ou seja, um molde está criado, está posto, tudo que foge a esta classificação, foge da norma, da qual estamos direta ou indiretamente submetidos, ou seja, criamos a concepção de infância imbecil, a idiota, a retardada. (LOBO, 2015) Assim:

[...] ninguém parecia estar satisfeito com uma classificação já feita. Deste modo nossos autores incluíam no rol das anormalidades aceções as mais variadas: idiota, imbecil, retardados, débeis, atrasados pedagógicos, fisicamente débeis, astênicos, preguiçosos, epiléticos, histéricos, imbecis morais, instáveis, incorrigíveis, retardados instáveis ou mistos, indisciplinados, desequilibrados, crianças maltratadas, viciadas, abandonadas e anomalias transitórias, verdadeiros e falsos anormais. Em meio à balbúrdia, um traço comum a todas elas, sem exceção: o critério negativo da falta que a polaridade da norma constitui a serviço das práticas institucionais da Medicina, da educação e da justiça. De qualquer forma ou qualquer que seja o “avanço” dos critérios de separação, o olhar será sempre negativo – critérios que estarão inextricavelmente trespassados enquanto problema para o médico, o professor ou o juiz. (LOBO, 2008, p. 201)

É possível afirmar que o nascimento da criança anormal surge com a expansão da Psiquiatria do Brasil, em meados do século XIX, há registros em Teses de Medicina do Rio de Janeiro que fazem a distinção/assimilação entre o idiota e a loucura, já nas obras dos primeiros psiquiatras surge a expansão do poder psiquiátrico, o qual tinha emergência da figura da criança anormal (LOBO, 2015). Outro dado importante, sobre esta infância, é a percepção de características encontradas em sujeitos de famílias com abastadas, pouco ou quase nada se ouvia falar de famílias menos favorecidas.

Lobo (2015), com base nos estudos de Foucault, salienta primeiramente que a concepção da criança surge através da disseminação do saber psiquiátrico, o segundo aspecto para indicar essa generalização:

[...] refere-se a um a um modelo de atendimento cujas práticas combinavam (e, em geral, combinam até hoje) as instituições de saúde e as de aprendizagem e que se encontra explícito no título do nosso primeiro pavilhão de crianças no Brasil, fundado no interior do Hospício Nacional em 1903-1904, no Rio de Janeiro: o Pavilhão – Escola Bourneville para Crianças anormais. (LOBO, 2015, p. 200)

A terceira indicação nos ratifica que a psiquiatrização surgiu primeiramente, dando origem a concepção de infância louca, neste sentido, outro elemento importante, são as consultas particulares em casas de famílias nobres e abastadas, as quais deram origem a esta generalização e não por meio das práticas asilares. A quarta e última indicação de generalização, salienta que no século XX, no Brasil, a expansão da psiquiatrização da infância surge como vetor do governo dos homens. (LOBO, 2015). Assim:

[...] Nossos médicos, imbuídos do ideário estrangeiro da Psiquiatria e da higiene, introduziam, logo no início do século XX, a perspectiva preventiva de uma Medicina que se estendia a toda a população, e não mais às crianças da elite trazendo a luz a figura da criança anormal (LOBO,2000) A esse respeito o Brasil produziu certas peculiaridades: as obras médico – pedagógicas do início do século XX incluíram, dentre outras classificações estrangeiras da época, crianças cegas e portadoras de deficiências físicas e motoras não foram incluídas nas categorias das anormalidades infantis, nas obras pesquisadas. (LOBO, 2008, p. 210)

Nessa lógica, existem inúmeras infâncias, cabe aqui destacar que a infância que olhamos neste estudo é para aquelas esquecidas, que ao longo da história nem a escola regular frequentavam, eram escondidas da sociedade. Atualmente, com os processos de inclusão, essas são crianças que frequentam a escola, que estão no contexto da Educação Infantil, e que, são apenas toleradas, tanto na legislação, quanto pelo contexto que as recebe. As crianças com necessidades especiais, as ditas “anormais”, pois: “Trata-se, portanto, de duas questões - o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas regulares”. (BRASIL, 1996, p. 13). Faz-se útil afirmar que o sujeito como produtor do cultural constitui e é constituído a partir das

interações sociais, no contexto escolar e pelas vivências e estímulos junto aos demais irá desenvolver-se. (CARNEIRO, 2007).

Para essa infância que viveu décadas excluídas da escola regular, atualmente, mostra-se a importância da estimulação, das interações socioculturais, as condições variadas no ambiente quais constam nos documentos legais, como fundamentais para o processo de desenvolvimento. Nesse contexto passa a ser importante percebê-la em suas especificidades e potencial, não somente naquilo que lhe “falta”. Desta forma, permite-se ao indivíduo produzir mecanismos para a superação de suas dificuldades/faltas (CARNEIRO, 2007), possibilitando condições de desenvolvimento para que constituam-se em um movimento dinâmico e constante de interações sociais.

Desta forma, muito se tem a pesquisar e estudar sobre estes processos e percursos da Educação Infantil, considerando atualmente os processos de inclusão, previstos em lei, o cenário escolar está repleto pela diversidade e, é neste viés que buscamos conduzir os estudos.

### 3.2 EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA

Ao decorrer da história, criam-se muitos espaços escolares para a infância com a intenção primeira de possibilitar que famílias menos abastadas, isto é, que não tinham condições financeiras para cuidar de seus filhos, pois as mulheres eram amas de leite, ou seja, cuidavam dos filhos de outras senhoras para seu sustento, tivessem como opção, o que seria considerado como solução pelo Estado, pois a “[...] creche, para os bebês, cumpriria uma função de apoio à família e seria exclusivamente para quando as mães necessitassem trabalhar. Isso significava, à época, as mulheres pobres e operárias [...]”. (KUHLMANN JR, 2007, p. 472). Com base nesse perspectiva, caracteriza-se a creche, de origem francesa, como:

[...]destinada a cuidar das crianças de dois anos para baixo, o que representaria “um complemento da escola primária, ou melhor ainda, de salas do asilo da segunda infância, de que também carecemos”. Com isso, define claramente o lugar da creche no conjunto das instituições educacionais de um país. [...] Essas instituições não tiveram caráter de obrigatoriedade, como a escola primária. (KUHLMANN JR, 2007, p. 471-472).

Por conseguinte, as creches eram apenas para o cuidado e não tinham o caráter de educação, de se pensar esta infância. É salutar destacar que pelos registros

“[...] a “Associação Protetora da Infância Desamparada” foi uma das primeiras entidades que se preocupou com a questão da saúde e sobrevivência em âmbito nacional”. (KUHLMANN JR, 2007, p. 473).

No Brasil, destaca-se que “[...] na Bahia, em 1875, a Assembleia Provincial discutiu um projeto para a criação de jardins-de-infância; em 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho (Decreto 7.247)”. (KUHLMANN JR, 2007, p. 475). A partir disso:

Maria Guilhermina, que havia mantido um jardim-de-infância e um curso para formação de jardineiras no Rio de Janeiro, posteriormente trabalha no kindergarten da Escola Americana em São Paulo, criado em 1877 por imigrantes norte-americanos batistas, e chega a participar dos projetos de implementação do jardim-de-infância Caetano de Campos, também em São Paulo, já no período da República. (KUHLMANN JR, 2007, p. 475).

No Rio de Janeiro, destarte que:

[...] na seção de Educação Infantil e primária, foram condecoradas duas pessoas pioneiras da Educação Infantil brasileira: Menezes Vieira, dono de escola no rio de Janeiro, com diploma de honra, e Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, com diploma de progresso “por sua importante gramática da infância”. (KUHLMANN JR, 2007, p. 474).

Cabe salientar que mesmo sendo pensada a Educação Infantil nestes períodos e apesar de em 1896 (KUHLMANN JR, 2007), existirem registros de um Jardim de Infância anexo à Escola normal Caetano de Campos, e em 1896, outro Jardim de Infância anexo à Escola normal Caetano de Campos em São Paulo, foi “[...] somente no período republicano é que encontramos referência à criação de creches no país. A primeira delas, vinculada à Fábrica de Tecidos Corcovado no Rio de Janeiro, em 1899 [...]” (KUHLMANN JR, 2007, p. 476), primeira creche brasileira criada para as filhas de operárias.

O Decreto nº 52, publicado em 1897 no Rio de Janeiro, “[...] regula o ensino municipal, **prevendo** que o ensino primário fosse dado em jardins-de-infância e escolas primárias, mas a criação de jardins-de-infância municipais ocorre apenas a partir de 1999. [...]”. (KUHLMANN JR, 2007, p. 477, grifos nosso). Então:

[...] a “Associação Feminina Beneficente e Instrutiva”, que tinha entre seus objetivos organizar escolas maternas e creches, que funcionaram agregadas a asilos para órfãos, atingindo, em 1910, 18 escolas maternas e 17 creches-asilos em todo o estado. O IPAI- RJ inaugura a creche Sra. Alfredo Pinto em 1908, no Rio de Janeiro, surge a “Creche Central” do patronato de Menores, entidade criada pela iniciativa de juristas e senhoras da sociedade fluminense. [...] (KUHLMANN JR, 2007, p. 475).



No ano de 1908, temos o registro de outra escola infantil, nomeada Delfim Moreira, localizada em Belo Horizonte e, a segunda unidade criada em 1914, denominada *Escola Infantil Bueno Brandão*. Em 1932, O programa educacional do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, “[...] prevê o desenvolvimento das instituições de educação e assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar (creches, escolas maternas e jardins-de-infância) e de todas as instituições pré-escolares e pós-escolares”. (KUHLMANN JR, 2007, p. 482).

No estado do Rio Grande do Sul, especificamente em “[...] Porto Alegre, na década de 40, há a criação dos jardins-de-infância inspirados em Froebel e localizados em praças públicas, para atendimento de crianças de 4 a 6 anos em meio turno”. (KUHLMANN JR, 2007, p. 483). Isto posto:

[...] na história de um período tão longo, que culmina no presente, no confronto entre as condições vividas no período colonial ou no início do século, com as vividas nas últimas décadas, inevitavelmente iremos encontrar evidências de “progresso”: temos automação e informática, esgotos, escolas e creches e os indicadores sociais têm crescido. [...] Não há uma linha contínua que conduz ao progresso, os problemas do presente fazem questões ao passado: o que surge como novidade deixa transparecer suas histórias. Aí, constata-se que há quase tudo para fazer. Quanto a Educação Infantil, ao número de crianças atendidas, as dificuldades e indefinições quanto as políticas, à regulamentação, aos orçamentos e outros indicadores, revela-se uma situação desfavorável, apesar do alento dos que têm sonhado e agido para rever esse quadro, interferindo nesse processo. (KUHLMANN JR, 2007, p. 493).

Apesar de todo o percurso no que diz respeito à Educação Infantil a:

[...] opção brasileira pelo atendimento educacional a toda faixa etária da primeira infância é fruto de um processo histórico de articulação entre duas dimensões: uma social, política e administrativa, que foi se expressando ao longo dos últimos cem anos com os movimentos sociais, de órgãos da administração governamental, de programas de atenção à criança e da própria legislação e outra técnica-científica, constituída pelos estudos dos campos da psicologia do desenvolvimento, da antropologia, da cultura, da filosofia, da sociologia, entre outros, que passam a conceber a criança de forma ampla e integrada e a infância como um momento fundamental no processo de formação humana, entendendo educação e cuidado como indissociáveis, já que o mesmo ato que cuida educa, o mesmo ato que educa cuida. (CORSINO, 2011, p. 332).

Transversal a toda esta discussão, ocorrem os processos de inclusão, os quais são compreendidos como:

[...] um debate atual que demanda a organização de várias propostas de trabalho, pelas especificidades inerentes à pessoa humana e pelas diversas barreiras existentes no contexto escolar. Ao se pensar essa inclusão é

importante refletir acerca do que é incluir de fato, já que se trata de um tema polêmico do ponto de vista da prática educacional. (BRASIL, 2012, p. 7).

Reafirma-se a necessidade das escolas organizarem-se para além dos documentos legais a contemplarem todas as crianças de forma integral independente de suas peculiaridades no contexto escolar, mas de modo a incluir, de fato, cada sujeito. Os processos de inclusão nos documentos, os quais irão refletir no contexto escolar nos alertam para o fato de que, “[...] a inclusão escolar é um processo pelo qual a criança **especial** participa das atividades escolares de forma regular”. (SMEHA, 2014, p. 409, grifos nosso).

Destaca-se, assim, segundo a Declaração de Salamanca (1994) que:

[...] o princípio norteador da escola deve ser o de propiciar a mesma educação a todas as crianças, atendendo às demandas delas. Nessa direção, a inclusão traz como eixo norteador a legitimação da diferença (diferentes práticas pedagógicas) em uma mesma sala de aula para que o aluno com deficiência possa acessar o objeto de conhecimento. (BRASIL, 2012, p.7, grifos nosso).

Frente ao que normatiza a legislação, além da responsabilidade dos governos e órgãos gestores e escolas em articulação, também é necessário que o docente busque estratégias para incluir e integrar estes sujeitos no contexto da sala de aula, proporcionando mecanismos para a aquisição do conhecimento e os processos de interação, considerando o sujeito com suas especificidades. Desta forma, “[...] o desafio que confronta a escola inclusiva diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de educar com sucesso todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas”. (DAZZANI, 2010, p. 365).

É fundamental compreender e dar possibilidades a todos os sujeitos, assim contribuindo no processo de ensino-aprendizagem do desenvolvimento do aluno de forma integral, independentemente de suas especificidades. Sendo assim:

Este novo momento nos exige consciência sobre a necessidade de espaços culturais que contemplem todas as dimensões do humano, sem esquecer que toda produção cultural como intervenção educativa precisa ser mantida sob estreita vigilância para evitar a exacerbação do poder controlador em detrimento do exercício pleno das capacidades humanas, sobretudo a criação, dando espaço para a plenitude das possibilidades de convívio entre adultos e crianças, e entre crianças sem separações etárias; de aventuras e de descoberta do mundo; de movimento e de livre expressão; de brincar e de repetir a brincadeira e da experiência estética e de ação criativa. (ROCHA, 1998, p. 5).

A compreensão e o entendimento de cada sujeito que compõe o cenário pedagógico e que está expresso na lei, permite refletir e ratificar que cada um é repleto de singularidade e contribui para que se possa [re]pensar as ações pedagógicas. Para proporcionar as ferramentas apropriadas para o desenvolvimento cognitivo e como indivíduo da sociedade, torna-se necessário primeiramente conhecê-los, e assim debruçar-se nos planejamentos sempre com o intuito de oportunizar o melhor, independentemente do aluno/criança no processo de desenvolvimento ter ou não uma deficiência.

Levando em consideração o contexto educacional brasileiro, destacam-se as matrículas de alunos no ensino regular do ano de 2015, de acordo com o censo escolar:

Quadro 6- Matrículas da Educação Infantil (ensino regular) no ano de 2015

| BRASIL                      | Matrícula inicial do Ensino Regular |           |             |          |
|-----------------------------|-------------------------------------|-----------|-------------|----------|
|                             | Educação Infantil                   |           |             |          |
|                             | Creche                              |           | Pré- escola |          |
|                             | Parcial                             | Integral  | Parcial     | Integral |
| <b>Estadual Urbana</b>      | 1.157                               | 2.201     | 37.438      | 3.874    |
| <b>Estadual Rural</b>       | 483                                 | 57        | 7.538       | 290      |
| <b>Municipal Urbana</b>     | 590.530                             | 1.160.765 | 2.607.875   | 331.790  |
| <b>Municipal Rural</b>      | 128.359                             | 42.092    | 639.753     | 23.228   |
| <b>Estadual e Municipal</b> | 720.529                             | 1.205.115 | 3.292.604   | 359.182  |

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Censo Escolar 2015 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2016).

Em escolas municipais, considerando zona rural e urbana, na creche estão matriculadas em tempo parcial 718.889 crianças, e em tempo integral 1.202.857 crianças; já na pré-escola, totaliza em tempo parcial 3.247.628, e em tempo integral apenas 56418. Por esse ângulo, os municípios brasileiros atenderam em 2015 um total de 5.225.792 de crianças entre zero e cinco anos. E de todo este total é importante sinalizar que as matrículas de alunos especiais é uma ação de seguridade, conforme quadro abaixo:

Quadro 7- Matrículas da Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos) no ano de 2015

| BRASIL               | Matrícula inicial da Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos) |          |             |          |
|----------------------|---|----------|-------------|----------|
|                      | Educação Infantil   |          |             |          |
|                      | Creche  |          | Pré- escola |          |
|                      | Parcial   | Integral | Parcial     | Integral |
| Estadual Urbana      | 316   | 28       | 1.269       | 59       |
| Estadual Rural       | 2   | 0        | 36          | 3        |
| Municipal Urbana     | 3.885   | 5.516    | 25.892      | 3.226    |
| Municipal Rural      | 431   | 177      | 3.930       | 202      |
| Estadual e Municipal | 4.634   | 5.721    | 31.127      | 3.490    |

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Censo Escolar 2015 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2016).

Assim, na Educação Infantil das 5.225.792 crianças matriculadas, somando os dados da zona rural e urbana, constam 43.259 matrículas de alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos, considerando que o número mais expressivo está localizado na zona urbana.

Como o foco da pesquisa é a AMCENTRO/RS, mais especificamente o município de Santa Maria, observando os dados no ano de 2015, visualiza-se o seguinte:

Quadro 8- Matrículas da Educação Infantil e da Educação Especial do Município de Santa Maria, no ano de 2015.

| Município   | Matrícula Educação Infantil |             |  |             |
|-------------|-----------------------------|-------------|--|-------------|
|             | Ensino Regular              |             | Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos) |             |
|             | Creche                      | Pré- escola | Creche   | Pré- escola |
| Santa Maria | 1526                        | 2768        | 22   | 44          |
|             |                             |             |  |             |

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Censo Escolar 2015 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP (2016)

O município de Santa Maria, em relação a Educação Infantil nas escolas municipais, atendeu 4.294 crianças e destas 66 matrículas são de alunos de escolas

especiais, classes especiais e incluídos. Com base nos números cabe destacar que os alunos e alunas estão matriculados, mas nada garante se estão incluídos no contexto escolar efetivamente. É perceptível, frente aos dados expostos, que:

[...] as políticas educacionais e o plano normativo indicam que tem havido um avanço no plano do direito de acesso à matrícula, mas não há formulações suficientes que embasem a prática pedagógica desenvolvida nos serviços de apoio especializado. É consensual, nos estudos da área, a importância dos primeiros anos de vida para os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Atenção que se acentua ao pensarmos nas especificidades dos alunos com deficiência. Por isso a importância do investimento em ações investigativas que se ocupem da Educação Infantil e também fortalecem e estreitam os laços entre os campos da Educação Especial e Educação Infantil [...]. (MEIRELLES, 2016, p. 92)

Frente a estes dados da Educação Infantil numa perspectiva inclusiva, no desdobrar-se da pesquisa, buscou-se analisar as diretrizes curriculares municipais no cenário das políticas públicas educacionais e como se dá a interlocução com os processos de gestão educacional municipal.

A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro 1996 (BRASIL, 1996), que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica ratificaram a matrícula de sujeitos que são público alvo da Educação Especial em escolas comuns da rede regular de ensino, considerando também a possibilidade de em alguns casos, este atendimento substituir as aulas em escolas regulares. Pois:

A Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência outorgada pela ONU em 2006 é ratificada pelo Brasil como emenda constitucional, por meio do decreto Legislativo 186/2008 e pelo Decreto Executivo 6949/2009. Este documento sistematiza estudos e debates mundiais realizados ao longo da última década do séc. XX e nos primeiros anos deste século, criando uma conjuntura favorável à definição de políticas públicas fundamentadas no paradigma da inclusão social. (BRASIL, 2005, p. 11).

Em 2008, foi publicada pelo Ministério da Educação (MEC), “A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva” (BRASIL, 2008), salientando assim que os princípios que foram definidos nesta política foram reconhecidos pela Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB) (BRASIL, 2008) e pela Conferência Nacional de Educação (CONAE) (BRASIL, 2010). Neste mesmo período, se efetiva “[...] uma política pública de financiamento da educação inclusiva, e é publicado o Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o apoio da União

aos sistemas de ensino para ampliar a oferta do atendimento educacional especializado – AEE”. (BRASIL, 2015, p.13). Assim, em 2015 o:

[...] caráter não substitutivo e transversal à **Educação Especial** é ratificado pela Resolução CNE/CEB nº04/2010, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e preconiza em seu artigo 29, que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado - AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2015, p. 33, grifos nosso).

Cabe destacar que a possibilidade de substituição anunciada acima foi revogada, pois não podendo mais ser substitutiva tornaram-se necessários movimentos e ações que intensificassem a necessidade de efetivação das escolas inclusivas.

Numa perspectiva inclusiva, ressaltam-se os programas de apoio ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino: Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial – modalidade à distância, Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial – RENAFOR – modalidade presencial, Programa educação inclusiva: direito à diversidade, Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Programa Escola Acessível, Programa BPC na Escola, Projeto Livro Acessível, Programa INCLUIR – Acessibilidade na Educação Superior, Programa Observatório da Educação, PROLIBRAS - Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa, Centros de Formação e Recursos – CAP, CAS e NAAH/S. (BRASIL, 2015).

Destaca-se, também, em 2003, a implementação do Programa educação inclusiva: direito à diversidade, pelo MEC, no sentido de apoiar os processos de transformação dos sistemas de ensino em “sistemas educacionais inclusivos”. Em 2004, o Ministério Público Federal publicou o documento “O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, este com o objetivo de disseminar todos os conceitos e as diretrizes em nível mundial para a inclusão. (BRASIL, 2015).

Desta forma, considerando os processos históricos pelos quais passou a Educação Especial e, frente ao atual cenário, é perceptível que os movimentos de luta no que tange a essa temática, até chegarmos aos dias atuais, foram muitos, porém ainda há muito a ser discutido e problematizado sobre os processos de inclusão, visto que vivemos em tempos de políticas educacionais que garantem a inclusão obrigatória, resultantes de direitos adquiridos ao longo da história.

## **CAPÍTULO III - POLÍTICAS PÚBLICAS E PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Neste capítulo o objetivo foi reconhecer os principais marcos regulatórios que desenham a Educação Infantil e a Educação Especial no âmbito das políticas públicas educacionais.

### **4.1 MARCOS REGULATÓRIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Neste capítulo discutem-se as Políticas Públicas, o que se compreende, como:

[...] ações do governo, produzidas diretamente ou através de delegação, que influenciam os cidadãos, ou seja, conjunto de iniciativas sucessivas, decisões e ações do regime político frente a situações socialmente problemáticas e que buscam a resolução delas, ou pelo menos trazê-las a níveis manejáveis. [...] (AMABILE, 2012, p. 390-391)

Salienta-se as Leis: Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961) que “fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”; Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995 (BRASIL, 1995), que “altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências”; Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”; As Resoluções: Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), que “institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”; Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009), que “fixa as Diretrizes Curricular e Nacionais para a Educação Infantil”; Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010) que “define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica”; Resolução CMESM nº 30, de 21 de novembro de 2011 (SANTA MARIA, 2011), que “define Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria/RS”; Resolução CMESM nº 31, de 12 de dezembro de 2011 (SANTA MARIA, 2011a) que “define Diretrizes Curriculares para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria/RS”;

Os documentos orientadores no âmbito internacional capazes de nos fazerem compreender os marcos regulatório da Educação Infantil e os processos de inclusão



são: A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração de Jomtien (1990), Declaração de Salamanca (1994), e a Convenção da Guatemala (1999).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, p. 1), nos seus artigos e 1 e 2, expõe que:

Artigo 1. Todas os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Artigo 2. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição [...].

Desta forma, todos os indivíduos, desde seu nascimento, nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Tal princípio, deve ser considerado, ao se pensar as políticas públicas à Educação Infantil, especificamente os alunos com necessidades especiais. Neste sentido, dando sequência aos documentos:

Em março de 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, na qual foi proclamada a Declaração de Jomtien. Nesta Declaração, os países relembram que "a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro". Declararam, também, entender que a educação é de fundamental importância para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, [...]. (BRASIL, 2004, p. 15).

Na Declaração de Jomtien (1990), mesmo que em seu texto não aborde a Educação Infantil de forma direta, esta fica demarcada ao expressar que a educação é um direito de todos e de todas as idades.

No que tange a Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial que abordou sobre as Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que ocorreu em Salamanca, na Espanha, em meados de junho de 1994, com o "[...] objeto específico de discussão, a atenção educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais." (BRASIL, 2004, p. 17), corrobora, entre outras questões fundamentais, que "[...] as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades". (BRASIL, 2004, p. 17). Assim, esta assembleia:

[...] analisou a situação mundial da criança e estabeleceu metas a serem alcançadas. Entendendo que a educação é um direito humano e um fator fundamental para reduzir a pobreza e o trabalho infantil e promover a democracia, a paz, a tolerância e o desenvolvimento, deu alta prioridade à tarefa de garantir que, até o ano de 2015, todas as crianças tenham acesso a um ensino primário de boa qualidade, gratuito e obrigatório e que terminem seus estudos. (BRASIL, 2004, p. 19).

Foi na Convenção da Guatemala (1999), a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com necessidades especiais, que todos os envolvidos, afirmaram, que "[...] as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o de não ser submetido a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano". (BRASIL, 2004, p. 19)

O Brasil adentra a última década do século passado como signatária de tais diretrizes internacionais, neste período histórico passa a propor políticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva.

Para a complementação do trabalho, destacamos a Legislação Brasileira, com ênfase nos marcos legais: Constituição Federal (BRASIL, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2009), Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2001), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica (BRASIL, 2001) e as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 2009).

A Constituição Federal (BRASIL, 1988):

[...] coloca a Educação Infantil no capítulo da educação, nomeando formalmente a creche e a pré-escola como instituições que oferecem essa educação. A LDB (Lei nº 9.394/96) define o mesmo e único objetivo para a Educação Infantil de 0 a 6 anos e concedeu três anos, a partir de sua publicação, para as creches passarem ao sistema de ensino. O Plano Nacional de Educação (PNE- Lei nº 10.172/01) estabelece metas para ambas as instituições e metas específicas para a creche e para a pré-escola. Uma delas é o atendimento, até 2011, de 50% das crianças de 0 a 3 anos. Há coerência entre os ditames constitucionais e das leis ordinárias, bem como nos documentos de política e do plano de educação. Mas como tem sido esse processo e transição em nível local? Essa realidade aponta, necessariamente, para a reorganização das redes municipais de ensino, configurando um período de transição que vem sendo marcado por diferentes ajustes. (CORSINO, 2011, p. 335).

Inicialmente, sinaliza-se que “[...] a grande expansão das relações internacionais, na segunda metade do século XIX, proporciona a difusão das instituições de Educação Infantil, que começam a chegar ao Brasil na década de 1870”. (KUHLMANN JR, 2007, p. 470). Neste sentido:

[...] pode-se falar “Educação Infantil” em um **sentido mais amplo**, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva. Mas há outro significado, **mais preciso e limitado**, consagrado na **Constituição Federal de 1988**, que se refere à modalidade específica das instituições educacionais para a criança pequena, de 0 a 6 anos de idade. Essas instituições surgem durante a primeira metade do século XIX. (KUHLMANN JR, 2007, p. 469, grifos nossos).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) no que tange a educação, assim contemplando a Educação Infantil e a Educação Especial, especificamente no Art. 53, afirma que “[...] a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”, assim sendo assegurada: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o direito de ser respeitado pelos seus professores, etc.

Assim com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), ficou a cargo dos municípios brasileiros:

[...] a responsabilidade da universalização do ensino para os cidadãos de 0 a 14 anos de idade, ou seja, da oferta de Educação Infantil e Fundamental para todas as crianças e jovens que neles residem. Assim, passou a ser responsabilidade do município formalizar a decisão política e desenvolver os passos necessários para implementar, em sua realidade sociogeográfica, a educação inclusiva, no âmbito da Educação Infantil e Fundamental. (BRASIL, 2004, p. 17).

A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999), no que diz respeito a educação, estabelece que a matrícula é compulsória para as pessoas com deficiência, em todos os cursos regulares, incluindo a Educação Infantil, assim considera-se a Educação Especial “[...] como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e modalidades de ensino, (Art. 24, Incisos I, II, IV)” (BRASIL, 2004, p. 22), o que reafirma o direito de todos os sujeitos a fazerem parte do contexto educativo, gozando plenamente de seus direitos expressos em lei.

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), estabeleceu objetivos e metas para a educação. Destaca-se a Meta 1 para a Educação Infantil, abordando questões fundamentais para esta etapa da educação básica e a Educação Especial que é transversal a todas as etapas. Neste sentido, em relação as pessoas com necessidades educacionais especiais, articulando a Educação Infantil, destaca-se o “[...] desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios, e em parceria com as áreas de saúde e assistência social, visando à ampliação da oferta de atendimento da Educação Infantil”. (BRASIL, 2004, p. 23). Neste viés tem-se a compreensão que a educação especial perpassa o âmbito da saúde e da assistência social.

Cabe enfatizar que o Plano Nacional de 2001, já foi superado pelo Plano Nacional de 2014-2024, no entanto demarcamos este para indicar a adoção de metas inclusivas. A Educação Especial no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), fica demarcada na plena integração dos sujeitos especiais em todas as áreas da sociedade, dando a ela o direito a educação assim como os demais e, sempre que possível, junto aos demais em escolas regulares.

A Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2001), foi promulgada, em 08 de outubro de 2001, através do Decreto nº 3.956 no Brasil, ficando responsável no que diz respeito as decisões e medidas, no âmbito “[...] legislativo, social, educacional, trabalhista ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade.” (BRASIL, 2004, p. 24). Assim, ratificando, de certa forma, todas as outras legislações, mas pela primeira vez afirmando de fato promover alternativas contra a discriminação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, e as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, compreende-se a modalidade Educação Especial no arcabouço da perspectiva inclusiva, assim resgatando as concepções contidas na Constituição Federal de 1988, a qual aborda com clareza que esta modalidade não é substitutiva do ensino regular comum, assim definindo a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEEs) para todas as modalidades, etapas e níveis preferencialmente da rede pública de ensino. De acordo com o:

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

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

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. [Grifos nosso]

§ 3º A oferta de Educação Especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a Educação Infantil. (BRASIL, 1996)

Temos então o direito dos sujeitos com necessidades especiais educação preferencialmente na rede regular de ensino tendo o seu início na Educação Infantil, afirmando desde a Constituição Federal (1988), nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e o Plano Nacional (2001). Entende-se que pela escola inclusiva se possa garantir uma sociedade mais atenta a diversidade, pois:

[...] a identidade pessoal é construída na trama das relações sociais que permeiam sua existência cotidiana. Assim, há que se esforçar para que as relações entre os indivíduos se caracterizem por atitudes de respeito mútuo, representadas pela valorização de cada pessoa em sua singularidade, ou seja, nas características que a constituem. (BRASIL, 2004, p. 10).

Compreende-se que, atualmente, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2004), instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 02/2001 apresenta “[...] um avanço na perspectiva da universalização do ensino e um marco da atenção à diversidade, na educação brasileira, quando ratifica a obrigatoriedade da matrícula de todos os alunos”. (BRASIL, 2004, p. 24). Com base nessa aceção, destaca-se, posterior a esta resolução, as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, instituída pela Resolução nº 5, em 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009), a qual sinaliza que a Educação Infantil deve acontecer entre zero à cinco anos de idade. Porém, no que se refere a matrícula, esta torna-se obrigatória somente à crianças que completam quatro ou cinco anos até o dia 31 de março do ano a se realizar a matrícula. Sendo assim, a criança especial tem direito a matrícula nas escolas da rede regular, o que constitui o foco deste estudo.

## **CAPÍTULO IV - A INFÂNCIA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: ANÁLISE SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Neste capítulo buscou-se compreender como as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil se articulam com as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para oferta de práticas escolares inclusivas no município de Santa Maria/RS.

### **5.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Considerando a abrangência do que pretendeu-se pesquisar, neste capítulo demarcou-se e partiu-se do pressuposto de que:

[...] as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), estabelecidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/ CNE) na Resolução 05/09, foram originadas de um processo democrático de revisão das Diretrizes anteriores, (Resolução CEB/CNE 01/99) visando promover uma maior participação da sociedade nas definições da política educacional para a área. (FLORES; ALBUQUERQUE, 2015, p. 17)

Ao conjecturar estas proposições de políticas para a Educação Infantil, pois são estas as normatizações que respaldam possibilidades para estes sujeitos serem ou não protagonistas no contexto escolar. Entendemos que as DCNEIs, são um:

[...] marco importante na história da Educação Infantil brasileira, não apenas pelo seu conteúdo normativo, e conceitual, que avança significativamente em relação à Resolução que antecedeu, mas, também, pelo caráter democrático de sua elaboração, que ao longo de mais de um ano de trabalho envolveu entidades, órgãos e pessoas vinculadas a área. Considerando seu caráter mandatário em relação às propostas pedagógicas municipais voltadas à faixa etária em questão, é importante destacar algumas concepções norteadoras desse documento no que tange às definições indispensáveis no campo da Educação Infantil. (FLORES; ALBUQUERQUE, 2015, p. 17).

Este documento contribui na organização de propostas pedagógicas para a Educação Infantil, que servem de base conceitual e documental para a consecução de políticas públicas e a gestão da educação, no que tange esta etapa da educação básica, tendo por base a elaboração, o planejamento, a efetivação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares desta etapa da Educação Básica (BRASIL, 2010). Nada fica claro ao que tange as crianças com necessidades especiais, assim quando necessário, tendo que recorrer à legislação própria, Resolução CNE/CEB nº

2, de 11 de setembro de 2009, (BRASIL, 2009) que respalda as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

Saliento *a priori* que as categorias de análise elencadas neste estudo, como: Concepção de infância, sujeito da aprendizagem, e concepção pedagógica perpassam o olhar para a “criança”, quando no decorrer de todo o documento é reforçado e grafado.

Na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs, em sua redação percebe-se que a concepção de infância, que está impressa nas diretrizes estão intituladas e demarcadas como “as crianças”, que dentro da faixa etária de quatro a seis anos de idade, que é o caso das crianças que fazem aniversário após o mês de março conforme trecho extraído do documento “§ 2 [...] crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula; § 3º As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil. [...]”.

Deste modo, ao longo de todo o documento utiliza-se o termo criança, deixando uma dúvida compreensão, ao analisarmos podemos dizer que podemos entender como crianças, todos os seres humanos nesta faixa etária, neste viés caberia nesta concepção de infância todas as crianças sem distinção, aqui poderia dizer que também estamos pensando nas crianças com necessidades especiais. No entanto, por outro ângulo de análise sutilmente demarca-se no Art. 8º, o qual aborda a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil e alguns objetivos que precisam ser garantidos à criança “[...] a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação [...], (BRASIL, 2009), detalhe precisamente mencionado no parágrafo VII, ou seja, aqui compreendemos que dentre as crianças tem um grupo de crianças que tem necessidades especiais.

Neste sentido, estes dois documentos são o respaldo legal para orientar as ações no contexto escolar, e assim cabe olhar para estas proposições de políticas públicas de Educação Infantil e de Educação Especial compreendendo e verificando a forma como o sujeito/aluno está concebido nas concepções epistemológicas postas nestes documentos, assim na tentativa de perpassar a base conceitual das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, procurando contribuir com as discussões sobre a temática para a efetivação das políticas públicas.

Para desenvolver o objetivo de estudo, pontua-se segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais que Educação Infantil é a:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010, p. 12).

Desta forma, “[...] a educação das crianças até seis anos, a partir de 1988, surge como dever do Estado e responsabilidade do município” (LIBÂNEO, 2005, p. 247), esta oferta da Educação Infantil sendo, ela pública, gratuita e de qualidade, sem qualquer requisito de seleção, segundo a legislação é dever do estado (BRASIL, 2010). Cabe evidenciar que, somente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, fica claro no Art. 2º que todos os sistemas de ensino, ou seja, todos os estabelecimentos educacionais públicos ou privados “[...] devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. (BRASIL, 2001, p. 01).

É importante salientar que:

Art. 3º Por *Educação Especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela Educação Especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva. (BRASIL, 2001, p. 01).

No processo de análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil fica evidente que sua finalidade está no “[...] desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, (BRASIL, 1996). Estes fundamentos legais da primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil, são pressupostos que estão subsidiando, no sentido de organizar e auxiliar a efetivação



nos sistemas de ensino, no entanto, não há nas Diretrizes a orientação de uma escola para todos.

Nesta sequência, de acordo com o Art. 4º, a Educação Especial, como modalidade da educação básica, a qual é transversal a todas as etapas “[...] considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos [...]”. (BRASIL, 2001, p. 01).

Rocha (2002, p. 01) postula “[...] a infância como categoria social, não é única e estável, sofre permanente mudança relacionada à inserção concreta da criança no meio social”, já nas diretrizes, anos posteriores salienta-se o desenvolvimento integral da criança. Assim, alerta para compreendermos a infância em sua plenitude e complexidade, em constante mudança, estas ocorridas em lugares que possam estar inseridos de maneira concreta, ou seja, em lugares que propiciem a estes sujeitos mecanismos e um ambiente para serem atores ativos neste contexto.

Corroborando com estas questões, Kramer (1999, p. 01), aponta que a Educação Infantil “[...] tem papel social importante no desenvolvimento humano e social [...]”. Compreende-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais são de suma importância para a efetivação de todos estes processos, ocasionando estreita relação com a autora. São elas que condizem à organização dessa etapa da educação básica, propondo para a gestão educacional e escolar da Educação Infantil o desenvolvimento, a avaliação e os fundamentos para orientar as propostas pedagógicas para esta etapa de ensino, considerando a criança como sujeito ativo nestes processos.

No que permeia os eixos do currículo nas diretrizes, ratifica-se que “[...] as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”. (BRASIL, 2010, p. 25). Desta forma:

Nesse processo, a criança vai tendo a oportunidade de experimentar, analisar, inferir, levantar hipóteses etc. A partir da ação, o professor pode pensar em planos de representação e conseqüente tomada de consciência dessa ação, ou seja, propor que as crianças representem o que viram sentiram, fizeram e depois falem sobre as suas representações, expliquem como chegaram a uma determinada solução etc. (CORSINO, 2007, p. 63-64).

Os eixos do currículo nas diretrizes, Resolução CNE nº 5, de 17 de dezembro de 2009, parágrafo único, sinaliza-se que “[...] as creches e pré-escolas, na

elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências”. (BRASIL, 2009, p. 4).

O professor ao planejar e pensar toda a ação pedagógica, considerando, como mencionado os “planos de representação” para estas crianças, precisa propiciar a estes sujeitos a tomada de iniciativa em determinadas situações, ou seja, tomar decisões, manifestar seus anseios e sua própria cultura. Neste sentido, esta ideia vai ao encontro do Art. 4º da Resolução CNE nº 5, de 17 de dezembro de 2009, no que diz respeito as propostas pedagógicas da Educação Infantil, as quais devem:

[...] considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 1).

Considerando o Art. 3º da mesma Resolução, explicitando as propostas pedagógicas da Educação Infantil, em relação as representações, mais uma vez fica evidente em um dos eixos orientadores, a brincadeira, momento em que os sujeitos podem representar suas vivências, bem como o que está ao seu alcance, o que sentiram, o que fazem, tudo por meio da brincadeira. Assim, possibilita as crianças através de atividades lúdicas momentos em que possam gradativamente dar sequência na construção de noções e conceitos necessários que precisam ser desenvolvidos nesse período. Com isso, como mencionado no Art. 3º da Resolução CNE nº 5, de 17 de dezembro de 2009:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p. 1).

Portanto, fica claro, o intuito de desenvolver um currículo que pensa o desenvolvimento integral da criança nesta faixa etária, seja ela dita normal ou anormal. Neste sentido, em relação ao currículo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial da Educação Básica:

Art. 15. A organização e a operacionalização dos currículos escolares são de competência e responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, devendo constar de seus projetos pedagógicos as disposições necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos, respeitadas,

além das diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, as normas dos respectivos sistemas de ensino. (BRASIL, 2001, p. 4).

À vista disso, o “[...] reconhecimento da existência de diferenças de identidade e de interesses que convivem no interior da escola e que sustentam, através do debate e do conflito de ideias, o próprio processo democrático” (ARAÚJO, 2000, p. 134), através de uma comunicação pautada no diálogo permanente cada sujeito pode expor ao grupo o pensamento diversificado de uma mesma situação de acordo com o seu ponto de vista, suas vivências e concepções. Porquanto:

[...] a criança atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-la é assumir que ela não é um “adulto em miniatura”, ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações (COHN, 2005, p. 28).

Neste viés, a criança frente ao que é exposto na legislação, considerando que toda criança atuante, é aquela que tem um papel ativo no contexto escolar, mais uma vez ratifica-se a importância de garantirmos acessibilidade para um grupo que tem suas peculiaridades como aborda o Art. 8, parágrafo VII, para que todos tenham condições e potencialidades para participar do que for proposto.

Destaca-se que a resolução demarca o brincar e as brincadeiras, em quatro artigos, o quarto, oitavo, nono e décimo, sinalizando sua importância nos processos de desenvolvimento da criança, assim compreende-se que a brincadeira pode ser mais um meio para que ocorra aproximação entre professor e crianças, no sentido que este “[...] implica na dialogia entre apreendente e ensinante, considerando-se que ambos são elementos totalizantes da cultura e, portanto, estão em constante relação”. (BOLZAN, 2007, p. 22).

No que concerne ao currículo, nas diretrizes curriculares próprias desta primeira etapa da educação básica, cabe salientar que as atividades lúdicas contribuem para promover o desenvolvimento integral dos sujeitos da Educação Infantil, ou seja, às crianças de zero a cinco anos de idade. Deste modo, a criança percebe-se como sujeito ativo da aprendizagem, proporcionando um ambiente agradável para a aquisição do conhecimento. Kraemer (2007) comenta que, em ações pedagógicas criativas e interessantes, os educandos sentem prazer em aprender, refletindo no desempenho escolar e desenvolvimento como um todo, tornando-se

imprescindível a mediação da melhor forma possível contemplando no processo de ensino e aprendizagem as mais variadas interações e brincadeiras.

Com a brincadeira a criança se entrega integralmente despiando-se de padrões e regras impostos pela pedagogia tradicional, expondo suas reais necessidades, bem como nesta interação coloca em conflito seus saberes ampliando seu aprendizado e desenvolvimento, bem como muitas vezes auxilia o outro. Desta forma, “[...] do ponto de vista do desenvolvimento, a brincadeira não é uma forma predominante de atividade, mas, em certo sentido, é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar”. (VYGOTSKY, 2008, p. 24).

No âmbito escolar, o lúdico, o brincar permitem inúmeras possibilidades, e “[...] sem dúvida brincar significa libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio”. (BEIJAMIN, 1984, p. 64). Através da observação participante do professor e um olhar atento, conhecer o educando para compreender a lógica de suas ações, suas características, muitas vezes ocultas, ao longo das ações pedagógicas, consegue desenvolver juntamente com as crianças questões como: a socialização, a cooperação, a ética, a autoconfiança, as relações de gêneros, a criatividade, e a imaginação.

Neste sentido, a prática educativa com base nas diretrizes, vislumbra práticas coerentes com as demandas oriundas da sociedade local, quando o educador necessita estar familiarizado com a realizada que está inserido. Afinal:

[...] a formulação de propostas e projetos é um trabalho que exige estudos, reflexões, tempo e espaço de discussão nas unidades escolares, além do fortalecimento do trabalho de equipe. Fatores que remetem a dois pontos inter relacionados e ainda frágeis na consolidação da área: as condições de trabalho dos professores e sua formação inicial e continuada. (CORSINO, 2011, p. 344).

Compreende-se que as atividades lúdicas são capazes de contribuir para a aprendizagem mais significativa na vida escolar dos alunos, por meio da experimentação e de vivências prazerosas, pois, “[...] a criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, no contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais [...]” (KISHIMOTO, 2010, p. 1), tornando os momentos em sala de aula mais produtivos e envolventes. Esta dinâmica de ensino e aprendizagem propõe um enriquecimento nas atividades no âmbito escolar, possibilitando em um simples

jogo proporcionar a interdisciplinaridade. A ludicidade embasando as aulas poderá contribuir positivamente para desenvolvimento integral dos alunos.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais no que tange a proposta pedagógica ou projeto político-pedagógico, fica claro que:

[...] o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar. (BRASIL, 2012, p. 13).

Todo este processo de elaboração deste documento está intrínseco aos processos de gestão democrática, aqui se compreende a gestão como “[...] gerenciamento, onde existe uma instituição, uma empresa, uma entidade social de pessoas a ser gerida ou administrada, cujo objetivo é de crescimento estabelecido pela instituição através do esforço humano organizado pelo grupo.” (NEVES, 2012, p. 222). O qual se ancora na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB), a Lei nº 9.394/1996, como um dos princípios para o ensino, no Art. 3º, a gestão democrática, está concebida como: “[...] gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino”. No decorrer da leitura, estabelece-se, no Art. 14 da LDBN, para esclarecimentos que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, p. 13).

Pautando-se na legislação, considerando todos os sujeitos, embora enfatizando, neste estudo, a primeira etapa da educação básica, cabe a cada instituição fazer regulamentar-se a gestão democrática juntamente com todos os sujeitos envolvidos através da construção do Projeto Político Pedagógico e a efetivação do Conselho escolar, bem como clareza no regimento escolar e nos planos de estudos, tendo como ponto de primordial os sujeitos como atores sociais, visto que:

[...] As formas de participação individual e coletiva são delineadas por um novo perfil de sujeitos, que saem da posição passiva para a de agentes participativos, ativando dispositivos relacionais mais efetivos entre as diferentes esferas sociais. [...] Podemos empregar a expressão “atores sociais” para designar os indivíduos cuja a participação interfere na qualidade das ações que impactam na qualidade de vida de todos os seres que constituem as diversas redes sociais. (DIAS, 2012, p.29).

Em síntese, a gestão está embasada nos princípios democráticos, caracterizando-se pelo reconhecimento da importância da participação consciente, bem como esclarecida de todos os sujeitos, nos processos de tomadas de decisões sobre a orientação, organização e planejamento do trabalho (LÜCK, 2006) e a articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos no processo de implementação. Demarcada desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), fica claro que os princípios da gestão democrática, precisa ser desenvolvida em todos os sistemas de ensino e escolas públicas, assim ratificando a importância da participação efetiva de toda a comunidade escolar.

Posto isso, a gestão democrática, fica marcada nas diretrizes no que tange a organização dos espaços, tempos e materiais. Desta forma, se efetiva havendo um entrosamento, uma articulação de ideias, um consenso: de professores, alunos, funcionários e pais, diante de “[...] uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade”. (BRASIL, 2010, p. 19). Logo, será a gestão que trará subsídios para “[...] superar a limitação da fragmentação e da contextualização e construir, pela ótica abrangente e interativa, a visão e orientação de conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes”. (LÜCK, 2006, p. 43). Este conjunto requer da constituição uma equipe que tenha condições de pensar, refletir, agir, fazer acontecer os objetos do grupo de forma colaborativa, cooperativa, participativa com responsabilidade e flexibilidade.

A compreensão da gestão democrática, a qual tem uma característica que parte-se do pressuposto estar presente na organização das ações pedagógicas, caracterizado como, o diálogo, questão fundamental e primordial em todo esse processo de ensino-aprendizagem em que os sujeitos estão envolvidos, na primeira etapa da educação básica. Compreendendo o diálogo como “[...] uma herança rica e diversificada de pensar a criança como ser participante e, não um ser na espera de participação” (OLIVEIRA; FORMOSINHO, 2007, p. 9), precisa-se pensar em todas as crianças, e digo todas incluindo de fato as crianças com necessidades especiais, permitindo que a compreensão da legislação perpassasse apenas um parágrafo, em que estes sujeitos são citados, mas que possamos compreendê-los também como crianças, as quais possam se utilizar de tudo o que a redação dos documentos

preveem, e não somente ao documento específico para estes sujeitos. Compreensão de quem lê e analisa do lugar, em que todas as crianças são crianças.

Sendo assim, na tentativa de análise e compreensão das diretrizes nacionais, o processo de reflexão está intrínseco e irá depender de quem fará a sua leitura. Cabe destacar que a forma como será compreendida poderá ser respaldo para pensar os sujeitos que estarão no contexto escolar, garantindo a permanência de todos de forma inclusiva ou não, assim criando mecanismos para se [re]pensar as práticas pedagógicas, o contexto no qual estará inserido, os fatores que contribuem a atuação de todos os sujeitos como atores sociais, bem como estes entendimentos qualificam o processo de formação continuada no que compete a ação – reflexão – ação, para a melhoria das convivências tanto escolares como sociais.

## 5.2 DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS DE UM MUNICÍPIO DA AMCENTRO/RS – SANTA MARIA

De acordo com a temática em questão, O Conselho Municipal de Educação, no poder de suas atribuições respaldado em “[...] no artigo 11 da Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996; na Lei Municipal nº 3.168/89, de 14 de novembro de 1989; na Lei Municipal nº 4.122/97, de 22 de dezembro de 1997 e na Lei Municipal nº 4.123/97, de 22 de dezembro de 1997”, assim como considerando outras legislações, define as “[...] Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria –RS.”, considerando a “[...] LDB, Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, a Resolução CNE/SEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009, a Resolução CNE/SEB nº 04, de 13 de julho de 2010; e legislação pertinente”, bem como define as “Diretrizes Curriculares para a Educação Especial no Sistema Municipal de Santa Maria-RS”. (SANTA MARIA, 2011a),

[...] a Constituição Federal de 1988; os Decretos Federais nº 3.298/1999, nº 3.956/2001, nº 5.296/2005, nº 6.094/2007, nº 6.571/2008; o Parecer CNE/CEB nº 17/2001; a Resolução CNE/CEB nº 02/2001; a Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990; a Declaração de Salamanca de 1994; a Declaração da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006; o Parecer CNE/CEB nº 13/2009; a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica; a Nota Técnica 09/2010 SEESP/GAB que trata da organização do AEE em Centros de Atendimento Educacional Especializado; a Nota Técnica 11/2010 SEESP/GAB que trata da organização do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Escolas; a Nota Técnica 19/2010 SEESP/GAB que trata dos profissionais de apoio para alunos com

deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino; a Resolução CNE/CEB nº 04/2010, que define Diretrizes Curriculares para a Educação Básica; [...] (SANTA MARIA, 2011a)

As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, estão organizadas em quarenta e dois artigos. Os Objetivos, Princípios e Concepções Curriculares, estão dispostos do Art. 4º ao Art. 6º, abordados claramente os princípios em que se pautam, bem como a concepção curricular que precisa ser seguida. As Orientações Didático-Metodológicas estão do Art. 7º ao Art. 14, orientando sobre como deve ser o trabalho educativo, a forma como serão os atendimentos educacionais especializados, como deve ser a metodologia utilizada na Educação Infantil e as formas de avaliação. A partir do Art.15 até Art. 42, estão dispostas a “Organização da Educação Infantil”, as vagas ofertadas em creches e pré-escola, como será o ingresso, onde serão desenvolvidas as atividades, a formação exigida para que o professor possa atuar na Educação Infantil, os parâmetros para a organização dos grupos de crianças, a organização da ação pedagógica, entre outras.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Especial no Sistema Municipal de Santa Maria/RS, estão organizadas, em trinta e seis artigos, para respaldar todos os alunos que estão na educação básica. A partir do Art. 6º, encontram-se os Objetivos, Princípios e Concepções Curriculares, se estendendo até o Art. 10. Após encontra-se a caracterização dos alunos, buscando descrever quem são estes alunos; na sequência, nos Art. 13 ao Art. 18, descreve-se como ocorre o acesso, as formas de atendimento e de avaliação. Do Art. 19 ao Art. 29, está descrito como será realizado o atendimento educacional especializado- AEE e, para finalizar, encontra-se como será a formação, dos profissionais que irão trabalhar com estes alunos.

Ao analisar as duas Diretrizes Curriculares Municipais supracitas, tencionou-se o pensar a Educação Infantil, numa perspectiva inclusiva tendo “[...] a noção atual e emergente da inclusão buscando entendê-la como um processo datado advindo dos muitos movimentos sociais, econômicos e culturais produzidos na história da Modernidade.” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 8)

De acordo com a primeira categoria de análise “concepção de infância” ao vasculhar as “Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria –RS.” (SANTA MARIA, 2011), primeiramente salienta-se



que não se encontra a recorrência da categoria de forma explícita. Mas, compreende-se de forma analítica, quando ao categorizarmos ao longo do texto mencionamos e a denominamos de criança, que ela está inserida na “primeira etapa da educação básica”, e da faixa etária de “zero a cinco anos e onze meses” entre outros aspectos descritos na Resolução. Assim:

[...] se em seu germe etimológico o infantil carrega o signo da incompletude, há deslocamentos importantes que alteraram sobremaneira os consensos em torno da infância, atualmente alinhando-a a uma promessa para um futuro melhor, um vir a ser contínuo [...]. (ALMEIDA, 2003, p. 103).

Percebe-se a fragilidade da criança no período da infância, todavia, o mesmo carregado de capacidades e um protagonismo, assim como, de acordo com muitos autores, uma inconstância ou consenso em relação a concepção da infância, quer dizer, concebe-se esta etapa da vida do ser. Quando nos remetemos ao contexto escolar pensamos esta infância, mas nem sempre foi assim, como afirma Oliveira:

[...] no atual tempo- espaço da Educação Infantil na realidade brasileira, os direitos da criança, os quais nem sempre foram reconhecidos pelo poder público, ocorrem gradativamente, garantidos nas leis e reivindicados pelos movimentos sociais, especialmente o direito à educação. (OLIVEIRA, 2013, p. 30).

Desde modo, olha-se e pensa-se nesta criança, nesta faixa etária, inserida no contexto escolar, por nós produzida como “sujeito aluno”. Assim aspiram-se objetivos, princípios e concepções curriculares, trazem-se claramente as orientações didático-metodológicas e a organização da Educação Infantil. Observemos que:

[...] Esta proposta apresenta novas formas de se perceber a Educação Infantil como um tempo-espaço de ações educacionais, com intenso processo de revisão de concepções, especialmente aquelas que nos ajudam a compreender o que é ser criança e estar na infância, reconhecendo-a como sujeito histórico e de direitos, questionador e produtor de cultura. Para tanto, há a necessidade do fortalecimento das práticas por meio da formação e mediação pedagógica de professores preocupados em cuidar-educar a criança. (OLIVEIRA, 2013, p. 30)

Frente a análise do material, destaca-se outro fator relevante que é a categorização de duas infâncias, uma exposta no decorrer de toda a resolução, “ a criança” ou “as crianças”, por exemplo no Art. 18, “Para o ingresso na Educação Infantil, etapa da pré- escola, **a criança** deverá [...]” ou no Art. 19, (SANTA MARIA, 2011), “São consideradas como Instituições de Educação Infantil todas aquelas que

desenvolvem atividades pedagógicas, para **as crianças** de zero a três anos e onze meses [...]” entre outros, as quais se enquadram nos parâmetros da normalidade, considerando o exposto no estudo, apresenta-se uma outra a qual em alguns artigos e incisos e como “crianças com necessidades especiais”, por exemplo, no Art. 17, § 3º “ **As crianças com necessidades especiais** serão respeitadas no direito de atendimento adequado em seus diferentes aspectos [...]”, assim categorizando estes sujeitos. (SANTA MARIA, 2011a).

A concepção de infância e de necessidades educacionais especiais no decorrer das diretrizes aparece apenas sendo referendada como uma “etapa da educação básica, a Educação Infantil”, e ao longo de todo o texto referem-se a este público como “alunos”, por exemplo, no Art. 13, II –“Subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens, de acordo com as necessidades dos **alunos** [...]”, bem como “aluno com necessidades educacionais especiais”, por exemplo, no que Art. 19, “[...] eliminem as barreiras ao desenvolvimento da aprendizagem e a plena participação do **aluno com necessidades educacionais especiais** na sociedade.” (SANTA MARIA, 2011). Neste contexto:

[...] podemos perceber, há intrínsecas relações entre a história da Educação Infantil e a Educação Especial. A Educação Infantil iniciou sua constituição por meio de instituições com atendimentos às crianças pela via dos médicos-higienistas. Com a Educação Especial essa história não foi muito diferente. Foram também os médicos os primeiros a estudarem os casos de crianças com prejuízos mais graves e a criarem instituições para atendimento a esses sujeitos em sanatórios psiquiátricos. (OLIVEIRA, 2013, p. 32)

Com uma história semelhante à Educação Infantil e a Educação Especial, mas, cada uma, carregada de suas singularidades, destacamos que:

[...] A aproximação entre essas modalidades de ensino requer luta dobrada a fim de garantir os direitos educacionais às crianças de 0 a 6 anos. Ver-se-á que a questão da “dívida” para com as crianças e para com os deficientes há muito vem sendo discutida. Nela, as duas situações caminham juntas, conversam entre si enquanto conquistas de direitos que permitam não só o acesso dessa clientela à escola, mas sua permanência nesse espaço dotado de condições estruturais, profissionais e qualitativas. (OLIVEIRA, 2016, p. 32)

Ao nos remetermos ao cenário pedagógico da infância, tendo um caráter de aluno, elencamos como categoria de análise a “concepção de Sujeito da Aprendizagem”. Destaca-se, novamente, que este indicador, ao ser analisado na sua recorrência de utilização, não consta, salienta-se que nas diretrizes da Educação Especial “o sujeito da aprendizagem” denomina-se como “aluno”, e nas diretrizes da

Educação Infantil, como “criança”, ou “criança com necessidades especiais” ou “infância”, ao longo dos dois textos legais.

Aqui se destaca novamente que os arquivos aos abordar a nomenclatura a “criança” poderia permitir a compreensão de forma ampla, podendo englobar as crianças com necessidades especiais. No entanto, ao longo de toda a resolução menciona-se a criança e novamente ao demarcar em alguns artigos e incisos os sujeitos da educação especial nos autorizam de certa forma, a pensar que estes não estão nesse grupo de crianças, por estarem demarcados apenas em alguns artigos que os caracterizam. Ou talvez, nos fazem refletir da necessidade de ratificar algumas das peculiaridades e necessidades destes sujeitos, os quais estão minimamente nas diretrizes da Educação Infantil e paralela a ela que consta com mais ênfase as Diretrizes da Educação Especial. Assim, o andamento dos processos de inclusão, de acordo com a legislação para a sua articulação dependem do seu leitor, e quando pensamos:

[...] nos tempos atuais, a educação inclusiva busca romper com a formatação de um ensino segregado que invisibiliza a presença de crianças que se distanciam dos padrões de vida e de aprendizagem socialmente valorizados. A assunção do humano como um sujeito atravessado por uma história singular e social de existência rompe com pressupostos que primam por padrões de conhecimento, de aprendizagem, de processos de apropriação de conhecimentos e de sujeitos propensos à aprendizagem. (OLIVEIRA, 2013, p. 33)

Ao longo de todo o processo de escolarização que perpassa o sujeito da aprendizagem, no decorrer de toda a vida escolar, o professor atua determinantemente. Cada um desempenhando seus papéis por meio de práticas de educar e cuidar, de modo que:

[...] o professor construirá, a cada dia, a sua docência dinamizando seu processo de aprender. Os alunos construirão, a cada dia, a sua discência, ensinando, aos colegas e ao professor, novas coisas. Mas, o que avança mesmo nesse processo é a condição prévia de todo aprender ou de todo conhecimento, isto é, a capacidade construída de, por um lado, apropriar-se criticamente da realidade física e/ou social e, por outro, de construir sempre mais e novos conhecimentos. (BECKER, 2009, p. 9)

Desta forma, as nuances entre o professor e aluno, e os papéis assumidos por cada um construirão mutuamente o contexto educacional. Assim, o professor precisa [re]construir, [re]articular, [re]planejar, constantemente seus conhecimentos para contribuir no desenvolvimento integral deste sujeito da aprendizagem, bem como os alunos [re]construirão, a sua discência.

Constam nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria/RS” “[...] as dimensões norteadoras para a organização curricular da Educação Infantil”, no Art. 6º, Construção da Identidade e Autonomia Pessoal; Descoberta dos Meios Físicos, Sociais e Culturais e Linguagem, Comunicação e Representação, já nas “Diretrizes Curriculares para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria/RS”, no Art. 4º, destaca-se as “dimensões norteadoras para a organização curricular da educação básica” (SANTA MARIA, 2011a) o Desenvolvimento das diferentes linguagens e seus códigos; Respeito às Fases do Desenvolvimento Humano; Construção da Autonomia; Respeito à diversidade; Relações sociais, culturais e educacionais, nesse viés, compreendemos com estas dimensões que:

[...] a educação também pode ser assumida como uma prática social, a qual interfere na sociedade, transforma-se pela ação humana e produz transformações nos que dela participa. Possibilita a construção de sujeitos capazes de refletir sobre seus modos de vida e sobre as contradições que vivenciam; essa formação cidadã pode contribuir para a construção de uma ordem social mais justa e emancipadora. [...] (SILVA, 2016, p. 21)

Então, quando pensamos no sujeito da aprendizagem, apresentando, ele, com necessidades educacionais especiais, além dos direitos previstos na legislação da Educação Infantil, entendemos que ele conta com a legislação específica que está contemplada no decorrer de todo documento de forma subliminar, considerando todo o aluno da Educação Especial, e especificamente no Art. 8º, Inciso II, Art. 9º, Inciso IV, Art. 13, quando aborda o termo “Educação Infantil” (SANTA MARIA, 2011a). Pois:

Parte-se do pressuposto de que, o direito das crianças público alvo da Educação Especial de acessar a escolarização, na Educação Infantil, é condição essencial para o seu desenvolvimento e aprendizagem de maneira eficaz, natural e plena. Além do mais, que a possibilidade de conviver com outras crianças representa uma excelente oportunidade de valorização, acolhimento e aceitação da diversidade humana. (NUNES, 2015, p. 101).

Destaca-se que, nas duas resoluções, em relação a concepção pedagógica que deve contemplar todos os alunos, utilizando-se, de uma postura lúdica, na Resolução CMESM nº 31, no Inciso II do Art. 8º, e na Resolução CMESM nº 30, no Art. 9º, Parágrafo único, o seguinte:

A abordagem **metodológica na Educação Infantil deve base- ar -se** na oferta de situações desafiadoras, ativas, estimulantes, **lúdicas** e significativas, as quais propiciem à criança a descoberta do mundo, do outro

e de si mesma, através das quais os conteúdos das diversas áreas, valores e regras de convivência sejam aprendidos.

Parágrafo único – **Na educação infantil, a metodologia deve basear-se na postura lúdica**, no acesso às formas diferenciadas de comunicação, na riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças, primando pela afetividade nas relações interpessoais, pelo respeito e a valorização da criança. (SANTA MARIA, 2011a, grifo nosso)

Nessa perspectiva, a ludicidade possibilita uma alternativa para repensar as relações de ensino-aprendizagem (FORTUNA, 2003), possibilitando momentos no âmbito escolar, de maneira dinâmica e divertida, instigando os alunos a participarem efetivamente das atividades propostas e com envolvimento, trazendo o lúdico que o ser humano carrega consigo, assim:

A escola não deve apenas transmitir conhecimentos, mas também preocupar-se com a formação global dos alunos, numa visão em que o conhecer e o intervir no real se encontram. Mas, para isso, é preciso reconhecê-las, não camuflá-las, aceitando que, para conhecer a mim mesmo, preciso conhecer o outro. (GADOTTI, 2001, p. 82)

A Concepção Pedagógica ao pautar-se “[...] na ideia de que a criança precisa ser estimulada e motivada à adquirir os conhecimentos acumulados pela humanidade para se desenvolver, bem como ser assumida como um sujeito capaz de produzir cultura” (OLIVEIRA, 2013, p. 29), precisa criar mecanismos no contexto escolar que possibilitem o protagonismo infantil, os quais estão expressos nas diretrizes. Assim:

[...] A proposta pedagógica de uma instituição de Educação Infantil deve considerar o seu papel na formação social e pessoal da criança, compreendendo a realidade histórica e cultural, em que as crianças menores estão sujeitas e a responsabilidade dos adultos no processo de desenvolvimento de seus alunos. (NUNES, 2015, p. 101)

Ao compreender a realidade histórica e cultural dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto do ensino regular:

[...] pode-se ressaltar que a inclusão de crianças nas escolas, independente de suas condições físicas, mentais, sociais, econômicas já é salvaguardada por outros mecanismos legais, entretanto a visão excludente que a sociedade não consegue se desvencilhar traz consigo a necessidade de criar leis que direcionem efetivamente as competências às instituições de atenderem a uma minoria vulnerável, às crianças em situação de deficiência. (OLIVEIRA, 2016, p. 38)

Em relação a concepção pedagógica nas diretrizes da Educação Infantil compreende-se que estão descritas no “Art. 27 – A organização da ação pedagógica”

(SANTA MARIA, 2011), nas diretrizes da Educação Especial (SANTA MARIA, 2011a), refere-se aos atendimentos do AEE.

A Educação Especial por muitos anos se detinha ao atendimento daqueles sem o perfil para acompanharem o ensino comum, portanto excluídos desse direito. Relacionada a isso, está a crença de que os indivíduos acometidos de alguma deficiência, incapacidade ou desvantagem eram público alvo de atendimento especializado como uma espécie de preparo para adentrar na escola comum. (OLIVEIRA, 2016, p. 43)

Como mencionado anteriormente, a educação inclusiva precisa ser vista em suas particularidades, constituindo-se como algo distinto da Educação Especial, pois carrega um conjunto de práticas, operadas por uma rede de profissionais, cada um com sua especificidade, que em conjunto com outras práticas, podem favorecer o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais (MENEZES, 2017).

A demarcação da distinção da Educação Especial torna-se necessário, pois as concepções e conceitos que permeiam a inclusão escolar na rede regular de ensino das crianças com necessidades especiais são permeadas de alguns equívocos, isto por termos uma legislação que deixa subentendido a compreensão, possibilitando várias interpretações, permitindo confusões e inferências errôneas. Permitindo as iniciativas assistencialistas e segregacionistas na criação de campanhas em nível nacional voltadas para o atendimento educacional voltado para os sujeitos da Educação Especial. Assim:

Até hoje as concepções e conceitos acerca da inclusão escolar na rede regular de ensino de pessoas com deficiência são permeadas de confusões e inferências errôneas. Isto vale muito às iniciativas assistencialistas e segregacionistas que formam o pontapé inicial para a criação de campanhas em nível nacional voltadas para o atendimento educacional dos excepcionais e sua inserção nos discursos legais da legislação educacional. (OLIVEIRA, 2016, p. 43)

Nesse viés, também cabe destacar que:

[..] a Educação Infantil e a Educação inclusiva podem ser chamadas de educação para minorias, pois ainda se têm inúmeras crianças em idades de 0 a 6 anos fora do seio escolar e crianças na mesma faixa etária em situação de deficiência também fora de instituições escolares. (OLIVEIRA, 2016, p. 32).

Por fim, ao analisar estas minorias, por meio das Políticas Públicas de Orientação para as escolas e/ou instituições pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino, foi possível compreender questões fundamentais para garantir alguns direitos

em relação ao seu acesso, formas de atendimento e avaliação, bem como sua necessidade de constituir-se em um espaço de educação e cuidado, uma ação pedagógica pautada em princípios claros e dimensões orientadoras para a organização curricular.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com vistas para responder ao problema de pesquisa, “Como estão apresentadas as políticas públicas para a Educação Infantil numa perspectiva inclusiva, considerando as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e para a Educação Especial do município de Santa Maria/RS?”, delimitou-se como objetivo geral de: Analisar as políticas públicas para a Educação Infantil numa perspectiva inclusiva, do município de Santa Maria. Tornou-se necessário perpassar pela análise das concepções de infância e de educação de crianças com necessidades especiais que permeiam os marcos históricos, da Educação Infantil, na perspectiva inclusiva no contexto educacional, contemplando a legislação à nível nacional e local; reconhecemos os principais marcos regulatórios, entre eles leis, resoluções etc. que desenham a Educação Infantil e a Educação Especial no âmbito das políticas públicas educacionais; e, para finalizar compreendemos como as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil se articulam com as Diretrizes Curriculares da Educação Especial no que se refere a oferta de práticas escolares inclusivas.

Assim sinaliza-se que as políticas públicas para a Educação Infantil numa perspectiva inclusiva, considerando as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e para a Educação Especial do município de Santa Maria/RS estão apresentadas em dois arquivos: a Resolução CMESM nº 30, que define as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria/RS (SANTA MARIA, 2011), e a Resolução CMESM nº 31 (SANTA MARIA, 2011a), que define as Diretrizes Curriculares da Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria/RS.

Os documentos analisados estão apresentados cada um com suas especificidades. O da Educação Infantil constando de maneira ampla tudo que engloba a educação para as crianças até cinco anos e onze meses, e minimamente em alguns artigos de forma muito tímida indícios da preparação deste ambiente para as crianças com necessidades especiais. O da Educação Especial constando de maneira ampla tudo que engloba a educação básica, perpassando pelas etapas e mencionando as crianças até cinco anos e onze meses, minimamente em alguns artigos de forma muito tímida indícios da preparação do ambiente escolar e suas proposições para as crianças com necessidades especiais.



Compreende-se que as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e para a Educação Especial, no município de Santa Maria/RS constituem-se em dois documentos paralelos, que necessitam ser articulados a partir da leitura dos profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem, bem como da gestão educacional.

Neste sentido, considerando a análise de forma articulada destes documentos permitem compreender os marcos regulatório e os percalços históricos, bem como os avanços, assim podemos considerar que a inclusão se faz cada vez mais presente, e que o ato de incluir não só engloba crianças com algum tipo de deficiência ou necessidade especial educacional, pois todos obrigatoriamente possuem o direito de estar incluídos na rede regular de ensino da Educação Infantil. Portanto, é essencial que todos estejam envolvidos para que este processo de inclusão ocorra da melhor forma, priorizando o desenvolvimento dessas crianças através de recursos e métodos que problematizem o ser “aluno”, indo além do acesso, garantindo a permanência com qualidade no contexto escolar.

Para que o que está posto na lei (garantia de acesso a estes alunos, tanto as crianças da Educação Infantil, quanto os alunos com necessidades especiais) se efetive, de modo que esses sujeitos tenham a educação de forma integral, percebendo e trabalhando em cooperação com os demais segmentos da escola, visando a melhoria no trabalho pedagógico desses sujeitos, será necessário um trabalho articulado, além da sala de aula, do Educador Especial e Pedagogo. Um trabalho que seja articulado com a gestão escolar, e vá além dos muros da escola, em parceria com ações governamentais efetivas.

Com os processos da educação inclusiva, ao desenvolver e orientar as relações social e de convivência com a criança, que não estão dentro dos padrões impostos pela normalidade, possibilitando interações que proporcionem para as crianças a oportunidade de relacionarem-se e [re]conhecerem o outro e suas especificidades, visando contribuir para o seu desenvolvimento de forma integral. Saliento que, toda a trajetória no âmbito escolar, está posta nas resoluções e leis analisadas, no entanto, não se menciona o bem estar dos alunos com necessidades especiais ou qual o lugar do processo de educação inclusiva que de fato contribua para o desenvolvimento e permanência com qualidade na escola regular.

Ao longo deste estudo, compreendeu-se que a educação inclusiva tem sua demarcação no que diz respeito à legislação, o que se constrói como cerne desse

estudo. Desta maneira, é de extrema importância, que as ações do governo estejam articuladas com a escola e o seu processo de gestão, possibilitando a [re]construção de conceitos e mecanismos de formação continuada, preparando todos os profissionais do âmbito escolar, para que estes tenham subsídios e possam mediar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, empenhando-se em construir uma educação inclusiva de qualidade, pois é preciso que além da legislação garantir o acesso, estes sujeitos tenham qualidade no seu processo de desenvolvimento, .

Conclui-se, com este estudo, que mesmo que nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil tenha apenas alguns artigos que abordam os processos de inclusão, sendo necessário o respaldo das diretrizes específicas, destacando que as impressões que ficam são deste dado momento, demarcando um momento histórico com muitos avanços, mas com muito a ser conquistado, que por hora fica demarcado mesmo que em outro documento suas necessidades.

A legislação ao estabelecer orientações de forma clara, mas ao mesmo tempo subjetivas, na nossa tentativa de fazer uma análise visa regulamentar as práticas a serem desenvolvidas com estes sujeitos desde o princípio, incluídos como um grupo de indivíduos com suas especificidades, tudo que está posto não é algo isolado, mas sim tem articulação com a legislação nacional. Finaliza-se, ratificando que discutir inclusão possibilita pensarmos sobre as políticas públicas da educação nacional, bem como o contexto atual de nossas escolas, olhando suas nuances e seus entraves, mas antes de tudo permitindo-nos esclarecer algumas questões, mas em outros momentos nos inquietando ainda mais e tendo a certeza da necessidade de pesquisar e estudar cada vez mais, pois ao término muitos foram os achados, entre os quais pairam muitas dúvidas ainda.

## REFERÊNCIAS

AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALMEIDA, P. H. F. De. **Tramas e grades: Inventários sobre a criança na Educação Infantil**. 2013. 217p. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.

AMABILE, A. E. de N. Políticas públicas. In: CASTRO, C. L. F.; GONTIJO, C. R. Braga; AMABILE, A. E. de N. (Org.). **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUMG. 2012.

ARIÈS, P. **A História social da infância e da família** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BECKER, F. **Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 2009.

BENJAMIN, W. **A criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL. **A declaração universal dos direitos humanos**. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>> Acesso em: 20 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Conferência Nacional de Educação**. Brasília: Ministério de Educação. 2010. Disponível em: <<http://conae.mec.gov.br/>>. Acesso em: 28 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Conferência Nacional de Educação Básica - CONEB**. 2008. Brasília: Ministério de Educação. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/coneb>>. Acesso em: 28 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial: Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 28 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca**. Brasília: Ministério da Educação. MEC/SEESP, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 20 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm)> Acesso em: 25 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** 2010. Disponível em: <[http://agendaprimeirainfancia.org.br/arquivos/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://agendaprimeirainfancia.org.br/arquivos/diretrizescurriculares_2012.pdf)>. Acesso em: 25 mai. 2015

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: Ministério da Educação. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Educação inclusiva: a fundamentação filosófica.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. v. 1. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/fundamentacaofilosofica.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.** Brasília: Ministério da Educação. 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>>. Acesso em: 28 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 010172,** de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação. 1961. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024,** de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação. 1961. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0038-0041\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0038-0041_c.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.853,** de 24 de outubro de 1989. A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília: Ministério da Educação. 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Acesso em: 25 nov. 2016

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069,** de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Ministério da Educação. 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 25 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.131,** de 25 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação. 1995. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm)>. Acesso em: 20 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 25 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)> Acesso em: 25 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <[http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4**, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação. 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf)>. Acesso em: 16 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação. 2015. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192)>. Acesso em: 16 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação: Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/plano1.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação 2014 - 2024**. Brasília: Ministério da Educação. 2001. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 dez. 2016.

BOLZAN, D. P. V. **Leitura e escrita: ensaios sobre alfabetização**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

BORDIGNON, G. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano /** Genuíno Bordignon. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

CARNEIRO, M. S. **A deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down.** 2007. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre.

COHN, C. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CORSINO, P. NUNES, M. F. R. Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil. in.: CORSINO, P. (org.) **Educação Infantil: cotidiano e políticas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, J. M. Da. **Formação de sistema educacional: montanha-russa discursiva, fuga de sentidos.** 2016. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central, Santa Maria.

DA SILVA, A. F. **Diálogos formativos para práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil.** 2017. Dissertação (Mestrado) - Fundação Universidade Federal de Sergipe, Sergipe.

DAZZANI, M. V. M. **A psicologia escolar e a educação inclusiva: uma leitura crítica.** 2010.n. 80, p. 302-375. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30n2/v30n2a11.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

DIAS, D. de S. Atores sociais. In. CASTRO, C. L. F.; GONTIJO, C. R. Braga; AMABILE, A. E. de N. (Orgs.). **Dicionário de políticas públicas.** Barbacena: EdUMG, 2012.

FEDERAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES DOS MUNICÍPIOS DO RIO GRANDE DO SUL. FAMURS. Disponível em: <[http://www.famurs.com.br/.](http://www.famurs.com.br/)>. Acesso em: 20 dez. 2016.

FLORES, M. F. R.; ALBUQUERQUE, S. S. De. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: Algumas interfaces entre as políticas e as práticas. In.: FLORES, M. F. R.; ALBUQUERQUE, S. S. De. (Orgs.) **Implementação do PROINFÂNCIA no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas.** Porto Alegre: EDIPUCS, 2015.

FONSECA, M. P. S.; SILVA, A. P. Da. O que é inclusão? Reflexões de professores acerca desse tema. Buenos Aires: **Revista digital: Lecturas, Educación Física y Deportes.** Año 14 nº 140, 2010.

FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Pedagogias da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

GADOTTI, M. Dimensão política do projeto pedagógico da escola. In: MINAS GERAIS. PROCAD. **Projeto político pedagógico da escola**. Guia de Estudo 3. Belo Horizonte: SEE-MG, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedo e brincadeira na educação infantil. In: **Anais do I Seminário Currículo em Movimento Perspectivas atuais**. Belo horizonte, 2010.

KRAMER, S. **O papel social da educação infantil**. São Paulo: Ática, 1999.

KRAEMER, M. L. **Lendo, brincando e aprendendo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

KUHLMANN JR. Educando a Infância no Brasileira. In: LOPES. E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, G. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 4. ed. Série: Cadernos de Gestão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Série: Cadernos de Gestão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LOBO, L. F. **Os infames da história: pobres, escravos, e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

\_\_\_\_\_. O nascimento da criança anormal e a expansão da Psiquiatria no Brasil. In.: RESENDE, H. (Orgs.) **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2015.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão e educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MENEZES, E. da C. P. **Parecer sobre a proposta de dissertação em educação**. Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

MEIRELLES, M. C. B. **Educação Infantil e atendimento educacional especializado: configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália**. 2016. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

NARODOWSKI, M. **Infância e poder**: a conformação da pedagogia moderna. 1993. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1993.

NEVES, F. S. Gestão. In. CASTRO. Carmem Lúcia Freitas; GONTIJO. C. R. B.; AMABILE. A. E. de N. (Orgs.). **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUMG, 2012.

NUNES, M. I. C. **Crianças público alvo da educação especial na educação infantil**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás. Goiás, 2015.

OLIVEIRA, K. C. B. Da S. **Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil**: considerações sobre a infância e a criança com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2013.

OLIVEIRA, T. De C. **Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da Educação Infantil na escola de aplicação da Universidade Federal do Pará**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Pará, 2016.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação. Rio de Janeiro, Vozes, 1999.

ROCHA, E. A. C. Crianças e infâncias: uma categoria social em debate. In.: **Anais do III congresso de Arte-educação**. Blumenau, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/viewFile/10152/9388>>. Acesso em: 20 dez. 2016

SANTA MARIA. Conselho Municipal de Educação De Santa Maria. **Resolução CMESM nº 30**, de 21 de novembro de 2011. 2011. Disponível em: <<http://www.sinprosm.com.br/wp-content/uploads/2015/03/RESOLU%C3%87%C3%83O-30.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução CMESM nº 31**, de 12 de dezembro de 2011a. 2011.

\_\_\_\_\_. **Regimento Interno do Conselho Municipal de Educação de Santa Maria**: aprovado em 11 de dezembro de 1998. Santa Maria, 1998.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. O. Da. **Educação inclusiva**: Um estudo de caso em uma escola de Educação Infantil de Porto Alegre. 2016. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SMEHA, L. N. OLIVEIRA, V. L. P. de. Inclusão escolar: a perspectiva das mães de alunos com Síndrome de Down. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 49. p. 403-416. maio/ago. 2014. Santa Maria, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/viewFile/5908/pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2016



SOUZA, V. L. V. De. **Ações colaborativas em comunicação alternativa para crianças com deficiência no ensino infantil.** Tese (Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

PEREIRA, S. M.; OLIVEIRA, S. de. Constituição e funcionamento do Conselho Municipal de Educação frente ao processo de democratização da gestão: um estudo dos municípios de Santa Maria e Santa Rosa/RS. In.: **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v.19, n.72. July/Sept. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362011000400010>>. Acesso em: 12 jul. 2017

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, R. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

UNESCO. **Declaração de Jomtien.** Conferência mundial sobre educação para todos. Jomtien, Tailândia, 1990.

VYGOTSKY, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. Rio de Janeiro. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais.** n 11. 2008.