

Duartina Ana Dias

**Inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil: uma análise da Base
Nacional Comum Curricular**

**Uberlândia
2019**

Duartina Ana Dias

Inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil: uma análise da Base Nacional Comum Curricular

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Psicologia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciana Pereira de Lima

**Uberlândia
2019**

DUARTINA ANA DIAS

Inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil: uma análise da Base Nacional Comum Curricular

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Psicologia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciana Pereira de Lima

Banca Examinadora

Uberlândia, 26 de novembro de 2019

Prof.^a Dr.^a Luciana Pereira de Lima (Orientadora)
Universidade Federal de Uberlândia

Prof.^a Dr.^a Marineia Crosara de Resende (Examinadora)
Universidade Federal de Uberlândia

Ms. Érica Giaretta Biase Ávila (Examinadora)
Universidade Federal de Uberlândia

Prof.^a Dr.^a Viviane Prado Buiatti (Suplente)
Universidade Federal de Uberlândia

Uberlândia
2019

RESUMO

No Brasil, estudos e legislações vêm defendendo a consolidação de uma educação inclusiva, cujo objetivo é a promoção do desenvolvimento integral de todos os educandos. Nesse cenário, a Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, emerge com demandas específicas para o trabalho com as crianças com deficiência. Considerando tais premissas, compreendemos que as legislações nacionais norteadoras desta etapa educacional, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), possuem papel primordial no processo de construção de creches e pré-escolas inclusivas. Assim, a presente pesquisa teve como objetivo investigar se e como é contemplada, nas três versões da BNCC, a inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil. Para isso, foi realizada uma pesquisa documental de cunho qualitativo, em diálogo com os pressupostos teórico-metodológicos da abordagem histórico-cultural, na qual foram analisadas as três versões da BNCC publicadas, respectivamente, em 2015, 2016 e 2017, no site do Ministério da Educação do Brasil. Os resultados dessa pesquisa apontam a ausência de uma normatização específica, na BNCC, que contemple a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil, além da supressão, na terceira versão do documento, de discussão específica sobre Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, presente nas versões que a antecederam. Diante desses resultados, e entendendo que essas ausências podem contribuir com práticas excludentes, propomos debates, entre as escolas e as instituições governamentais, sobre políticas públicas educacionais brasileiras que contemplem a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil, de modo a colaborar para a construção de currículos, práticas pedagógicas e legislações inclusivas.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Inclusão; Educação Infantil; Políticas Públicas; Deficiência.

ABSTRACT

In Brazil, studies and legislation have been defending the consolidation of an inclusive education, whose objective is to promote the integral development of all students. In this scenario, early childhood education, as the first stage of basic education, emerges with specific demands for working with children with disabilities. Considering these assumptions, we understand that the national laws that guide this educational stage, such as the Common National Curriculum Base (BNCC), play a major role in the process of building day care centers and inclusive preschools. Thus, this research aimed to investigate whether and how the inclusion of children with disabilities in early childhood education is contemplated in the three versions of the BNCC. For this, a qualitative documentary research was conducted, in dialogue with the theoretical-methodological assumptions of the historical-cultural approach, which analyzed the three versions of the BNCC published, respectively, in 2015, 2016 and 2017, on the Ministry's website. of Education in Brazil. The results of this research point to the absence of a specific standardization in the BNCC that includes the inclusion of children with disabilities in early childhood education, besides the suppression, in the third version of the document, of a specific discussion about Special Education in the Inclusive Perspective, present in the versions. that preceded it. Given these results, and understanding that these absences may contribute to exclusionary practices, we propose debates, between schools and government institutions, on Brazilian educational public policies that include the inclusion of children with disabilities in early childhood education, in order to contribute to the construction curricula, pedagogical practices and inclusive legislation.

Keywords: Common National Curriculum Base; Inclusion; Child education; Public policy; Deficiency

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------------|--|
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| APARU | Associação dos Paraplégicos de Uberlândia |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| COMPOD | Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CONAE | Conferência Nacional de Educação |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DCNEI | Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| LBI | Lei Brasileira de Inclusão |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MEC | Ministério da Educação |
| PNE | Plano Nacional de Educação |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1. APRESENTAÇÃO | 6 |
| 2. INTRODUÇÃO | 7 |
| 2.1 Inclusão social das pessoas com deficiência e o direito à educação | 9 |
| 2.2 Educação Infantil: legislações e inclusão escolar de crianças com deficiência | 14 |
| 2.3 Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e a Inclusão de Crianças com Deficiência | 18 |
| 3. METODOLOGIA | 20 |
| 3.1 Pressupostos teórico-metodológicos | 20 |
| 3.2 Construção do corpus da pesquisa | 21 |
| 3.3 Procedimentos de análise de dados | 22 |
| 4. AS BNCCS E A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 23 |
| 4.1 A primeira versão da BNCC | 23 |
| 4.2 A segunda versão da BNCC..... | 27 |
| 4.3 A Terceira versão da BNCC..... | 32 |
| 4.4 As três versões da BNCC: notas de um (des)encontro..... | 36 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 40 |
| REFERÊNCIAS | 42 |

1. APRESENTAÇÃO

As discussões sobre inclusão social e escolar das pessoas com deficiência foram apresentadas ao longo da minha carreira na Educação Básica, que se iniciou em 2009. Enquanto professora de História, atuei nos ensinos fundamental II e médio, e nos últimos cinco anos, trabalho com Educação Infantil na coordenação pedagógica. Em 2017, já na graduação em Psicologia, amplio essas discussões dialogando com outros sujeitos, imersos na luta pelos direitos das pessoas com deficiência. Foi na Psicologia Escolar, através de estágios e extensões na Associação dos Paraplégicos de Uberlândia (APARU) e no Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência (COMPOD), que conheci outras realidades, dificuldades e demandas a partir das falas de pessoas com e sem deficiência que atuavam nesses contextos.

Nesse percurso, ao mesmo tempo em que tive contato com documentos norteadores, legislações e políticas públicas da Educação Básica, me deparei com a fragilidade das políticas de formação de professores (inicial e continuada), incapazes de contribuir efetivamente com esses profissionais, para o trabalho com alunos com deficiência de forma inclusiva. Além disso, o pouco investimento em instalações, infraestruturas e materiais tecnológicos, contribuem para a manutenção das barreiras de acessibilidade. Aliado a isso, o peso histórico da segregação das pessoas com deficiência colabora para uma visão social delas como incapazes, dependentes e desajustadas, fortalecendo atitudes excludentes materializadas em contextos sociais inacessíveis, repletos de barreiras que impedem ou dificultam que elas desempenhem e usufruam de sua cidadania. Nesse cenário, promover a educação inclusiva se configura como um desafio, e é diante disso que questiono: o que é preciso fazer para estabelecer e fortalecer uma educação inclusiva de fato?

Analisar documentos reguladores da educação, me pareceu uma forma de verificar e discutir os avanços e os desafios legais existentes, para que, juntamente com as pessoas com deficiência, possamos reivindicar ações comprometidas com os direitos delas à inclusão plena no contexto escolar. Na minha trajetória, percebo que a Educação Infantil é potente por ter como premissa desenvolver a identidade e a autonomia das crianças com e sem deficiências. Isso me ajudou a pensar a relação entre Educação Infantil e Educação Inclusiva, manifestas e inter-relacionadas (ou não) nas políticas públicas educacionais e, mais especificamente, na BNCC, cuja versão final foi promulgada em 2017. A BNCC, enquanto documento normativo, se estabelece como referência para a construção dos currículos da Educação Básica. Por isso, considero necessário analisá-la de modo a verificar se e como o documento está a serviço, também, do desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil.

2. INTRODUÇÃO

A temática da inclusão das crianças com deficiência na Educação Infantil é pensada, no presente trabalho, em diálogo com a Psicologia histórico-cultural de Lev Semiónovitch Vigotski. Segundo sua abordagem, o conhecimento é concebido como uma produção social que emerge da atividade humana, sendo esta planejada, organizada em ações, operações e socializada. Assim, entende-se que é na relação entre as crianças com e sem deficiência e o meio, que elas se apropriam, de forma integral, do universo cultural que as cercam, participando ativamente dos acontecimentos sociais à sua volta, desde a Educação Infantil. Segundo Mattos e Nuremberg (2011), essa inclusão promove um ambiente enriquecedor, por propiciar diversidade social, se constituindo, como um facilitador do desenvolvimento de todas as crianças envolvidas.

As creches e pré-escolas devem, portanto, se pautar em estratégias que garantam a ampla participação das crianças com deficiência, em atividades pedagógicas tanto na sala de

aula regular, como no Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹. O AEE deve contribuir para o melhor desenvolvimento cognitivo, motor e social dessas crianças, desde que suas atividades sejam desenvolvidas numa proposta inclusiva de equiparação de oportunidades e transposição de barreiras de acessibilidade.

Amaral (1998) afirma que muitas crianças com deficiência, matriculadas em escolas comuns, enfrentam diversas barreiras de acessibilidade diárias (arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas e atitudinais). Assim, torna-se essencial a superação dessas barreiras, em especial as atitudinais, que se expressam através de preconceitos e estigmas que atuam sobre as pessoas com deficiência, marcando suas trocas sociais de forma negativa.

A inclusão dos educandos com deficiência na Educação Básica, cuja primeira etapa é a Educação Infantil, deve pautar-se também nas legislações vigentes que regulamentam esse direito, como a Constituição Federal (Brasil, 1988) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2008). Os desdobramentos dessas legislações se manifestam em regulamentações específicas através de Leis, Portarias, Decretos, entre outras. A partir disso, identificam-se legislações nacionais que corroboram com as garantias da educação para todas as crianças, a saber: o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB - (Lei 9394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2009), e a Lei Brasileira de Inclusão (2015).

Recentemente houve a criação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, aprovada em 2017, fruto de um processo de elaboração que contou com duas versões

¹ O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, estabelece que por Atendimento Educacional Especializado entende-se o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado para complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou como suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (Decreto 7.611/11, Artigo 2º, §1º).

anteriores. A Base será um documento de referência para a construção dos currículos escolares. Sua elaboração e promulgação estavam previstos na Constituição Federal de 1988, na LDB de 1996, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2009, e no Plano Nacional de Educação de 2014. Desse modo, na medida em que a BNCC emerge como um importante documento atual da educação brasileira, é fundamental entender como ela foi construída, quais seus fundamentos e quais grupos sociais estão (ou não) nela representados.

Pensando na representatividade das pessoas com deficiência e considerando a importância da inclusão escolar das crianças com deficiência, propomos, neste trabalho, investigar se e como a inclusão de crianças com deficiência é contemplada na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, em suas três versões (BRASIL, 2015, 2016, 2017). Para isso, inicialmente, discorreremos sobre o processo histórico de inclusão social e escolar da pessoa com deficiência e sobre a construção do direito das crianças com deficiência à educação. Em seguida, apresentaremos uma breve contextualização sobre as origens das instituições que atendiam crianças no Brasil, e as legislações que contribuíram para a consolidação da criança como sujeito de direito. A partir da concepção de infância construída historicamente, discutiremos como as Políticas Públicas vão sendo pensadas e sistematizadas para garantir o direito de todas as crianças à Educação Infantil. Após realizadas essas considerações, realizaremos a apreciação da Base Nacional Comum Curricular no que diz respeito à garantia da inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil.

2.1 Inclusão social das pessoas com deficiência e o direito à educação

Nos diversos momentos históricos, há perspectivas e ações diferentes com relação às pessoas com deficiência. Esta seção propõe realizar um breve panorama sobre os lugares que as pessoas com deficiência ocupavam socialmente, destacando alguns momentos que podem contribuir para a compreensão do percurso que culminou na inclusão social e escolar. Esta

contextualização é importante, para situar as lutas e os avanços alcançados pelas pessoas com deficiência após séculos de negligência, segregação e exclusão.

Miranda (2003) ressalta a identificação de quatro estágios do atendimento às pessoas com deficiência, ao longo da História. O primeiro deles foi marcado pela negligência. Trata-se de um período de exclusão, em que as pessoas com deficiência eram “escondidas” da sociedade, quando não eliminadas, negando-se os direitos desses sujeitos de exercer sua cidadania. De acordo com Santos (2002), na antiguidade grega, por exemplo, as pessoas com deficiência eram abandonadas à própria sorte ou mortas, e isso era socialmente aceito e estimulado. Em Roma, havia uma lei que dava o direito ao pai de matar a criança com alguma deformidade física logo após o parto. A partir do século IV, segundo Ceccim (1997), a ética cristã torna explícito o dilema entre caridade e castigo, entre proteção e segregação, assim a eliminação compulsória de bebês com deficiência passou a ser condenada. Por outro lado, pessoas com deficiência, loucos e criminosos eram considerados possuídos pelo demônio e associados aos pecados cometidos e à punição divina, sendo banidas do convívio social.

O segundo estágio é identificado como institucionalização, e ocorre entre os séculos XVIII e XIX. As pessoas com deficiência eram segregadas e protegidas (internadas) em instituições residenciais (Miranda, 2003). Pode-se afirmar que, até esse momento, as instituições escolares não eram disponibilizadas às pessoas com deficiência. Já no terceiro estágio, entre o final do século XIX e meados do século XX, houve a criação de “escolas especiais” e/ou “classes especiais” em escolas públicas, visando oferecer à pessoa com deficiência uma educação à parte. (Miranda, 2003). Esse seria o período com características de segregação transitando para a fase de integração.

No quarto estágio, por volta da década de 1970, constata-se o movimento de integração social das pessoas com deficiência, cujo objetivo era integrá-las em ambientes sociais e escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos às pessoas sem deficiência.

(Miranda, 2003). Observa-se, um período de integração escolar relacionado ao conceito de integração social. Segundo Sasaki (1999), a integração social se constituiu em um esforço de inserir na sociedade pessoas com deficiência, desde que elas estivessem capacitadas a superar as barreiras existentes. Aranha (2001) afirma que integrar era localizar o alvo da mudança na pessoa com deficiência, a sociedade somente colocava à disposição os recursos necessários ao processo de normalização, cabendo à pessoa com deficiência o esforço unilateral para fazer uso desses recursos. O movimento de integração social sustentou o paradigma integrativo de educação, um modelo, portanto, em que o aluno se adaptava ao sistema educacional, independentemente de suas características e necessidades específicas (Sasaki, 1998).

Após os quatro estágios de atendimento às pessoas com deficiência, Miranda (2003) afirma que, a partir da década de 80, a temática do atendimento escolar passou a ser debatida considerando um novo paradigma, o da inclusão, que foi se consolidando e ganhando destaque. A partir de tal paradigma, compreende-se que são os sistemas educacionais que devem adaptar-se às necessidades de alunos com deficiência.

Sasaki (2005) afirma que o paradigma da inclusão tem suas origens em 1981, com a *Disabled People's International*,² liderada por pessoas com deficiência, que definem o conceito de equiparação de oportunidades. Segundo o autor, toda estrutura física e de funcionamento da sociedade deveria ser pensada ou adaptada de tal forma que fosse acessível a todas as pessoas, inclusive as com deficiências, proporcionando maior qualidade de vida.

Sanchez (2005) destaca os principais movimentos internacionais que foram promovidos sobre a inclusão, e contribuíram para impulsionar a educação inclusiva no mundo: a *Convenção dos Direitos da Criança*, realizada em Nova York em 1989; a

² Disabled People's International: trata-se de uma organização não-governamental criada por líderes com deficiência. Em seu livreto 'Declaração de Princípios', de 1981, definiu o conceito de equiparação de oportunidades, dando início ao que vai se consolidando como paradigma da inclusão. (Driedger & Enns, citado por Sasaki 1987, p. 23)

Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em Jomtiem (Tailândia) em 1990; a *Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais”*, desenvolvida em Salamanca (Espanha) em 1994; e o *Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos*, realizado em Dakar (Senegal) em 2000. As discussões internacionais, com a proposta de inclusão da pessoa com deficiência na educação regular, demonstram a preocupação de que essas pessoas fizessem parte do projeto de educação para todos, fortalecendo a construção de propostas que visassem a superação do processo histórico de exclusão.

Na transição do século XX para o século XXI, destacamos a realização da *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* na ONU (Organização das Nações Unidas), ocorrida em 2006, da qual o Brasil é signatário. A Convenção (2006) altera o conceito de deficiência que, até então representava o paradigma integracionista. Ele passa a indicar que a deficiência se relaciona aos impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial da pessoa, em interação com diversas barreiras de acessibilidade, que podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. No paradigma da inclusão, a sociedade passa a ser responsável em promover condições de acessibilidade. É “nesse contexto, que a educação inclusiva se configura como direito incondicional, que não pode ser cerceado por razão alguma e indisponível porque ninguém pode dele dispor”. (Santos, 2016, p. 65). Assim, a educação inclusiva não é só uma possibilidade, mas um direito dos alunos. Segundo a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*:

“[...] os Estados reconhecerão o direito de todas as pessoas com deficiência à educação. Com vista à efetivação desse direito sem discriminação e com oportunidades iguais, os Estados membros assegurarão um sistema de educação inclusiva em todos os níveis, e de aprendizagem ao longo da vida [...]” (Art. 24, Nações Unidas, 2006).

Como citado, o Brasil foi signatário desse documento e o incorporou ao seu ordenamento jurídico com valor de emenda constitucional, por meio do decreto Legislativo nº 186/2008 e pelo Decreto Executivo nº 6.949/2009. Para a Convenção, as pessoas com deficiência não podem ser vistas como “objetos” de tratamentos assistenciais, médicos ou caritativos. Ao invés disso, devem ser tratadas como sujeitos de direitos, capazes de exigí-los e de tomarem decisões sobre suas vidas baseadas em seus consentimentos, assumindo assim o papel de protagonistas de suas histórias pessoais (Resende, & Vital, 2008).

Paulatinamente, as políticas públicas voltadas a essa população são incorporadas à agenda política brasileira, visto a entrada em vigor, a partir de janeiro de 2016, da *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015* (Lei Brasileira de Inclusão – LBI), uma legislação que busca regulamentar a Convenção, visando assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais pelas pessoas com deficiência (Brasil, 2015). Na LBI afirma-se, a necessidade da inclusão social e escolar das pessoas com deficiência:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (LBI, 2015, art. 27)

Assim, não se pode negar atendimento educacional com qualidade às pessoas com deficiência. Em diálogo com as conquistas legais da área, os movimentos pela educação inclusiva no mundo e no Brasil, discutem o direito de acesso dessas pessoas todos os níveis de ensino, e isso inclui a Educação Infantil. Desse modo, o fato de as creches e pré-escolas serem a porta de entrada do sujeito no universo escolar, é imprescindível que a educação inclusiva esteja presente e garantida nas políticas públicas para a Educação Infantil.

2.2 Educação Infantil: legislações e inclusão escolar de crianças com deficiência

A Educação Infantil, como etapa escolar é uma construção social, sendo inexistente em determinados períodos históricos. O cuidado e a educação da criança, até o século XIX, estiveram sob a responsabilidade exclusiva da família. Era no convívio com os adultos e seus pares, que a criança tinha contato com as tradições e aprendia as normas e regras da sua cultura. (Vieira, Hansen, & Vieira, 2009). As transformações sociais, com o passar dos séculos, favoreceram a construção de uma sociedade contemporânea, onde a criança pode frequentar outros ambientes de socialização, convivendo e aprendendo sobre sua cultura mediante diferentes interações. (Paschoal, & Machado, 2009).

Em meados de 1840, em Blankenburgo, Froebel cria o primeiro jardim de infância que se preocupava em educar e cuidar das crianças. Segundo Paschoal e Machado (2009), no Brasil, as primeiras creches possuíam caráter exclusivamente assistencialista, diferente das instituições europeias que tinham como seus objetivos o caráter pedagógico. Dentre os elementos que influenciaram a criação de instituições para cuidar de crianças, no Brasil, no século XIX, observa-se a necessidade de um lugar que pudesse acolher as crianças rejeitadas pelas famílias, e onde as mães que trabalhavam em contexto não doméstico, pudessem deixar os filhos para serem cuidados. A educação, no entanto, ainda ficava a cargo da família. Assim, a origem das creches, no Brasil, está associada ao atendimento às crianças pobres e ao seu caráter assistencialista (Didonet, 2001).

As evidências históricas mostram, contudo, o estabelecimento de uma estreita relação entre a dimensão educacional e assistencial, considerando que a assistência passou, no final do século XIX, a privilegiar políticas de atendimento à infância em instituições educacionais, como as creches e escolas maternas (Kuhlmann, 2001). Ressaltamos, porém, que as crianças que possuíam deficiência, nesse período histórico, eram segregadas e atendidas em outras

instituições, com caráter médico-assistencial. A primeira dessas instituições foi o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado através de um decreto imperial de 1854. Em seguida, outras duas instituições foram criadas: a Fundação do Imperial Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, no Rio de Janeiro; e o Hospital Estadual de Salvador, em 1874, iniciando a assistência às pessoas com deficiência intelectual (Mazzotta, 2005).

No final do século XIX e início do século XX, enquanto surgiam as primeiras instituições para atenção às pessoas cegas, surdas e com deficiência intelectual, há a criação de creches por organizações filantrópicas para combater a mortalidade infantil e proteger a infância. (Kuhlmann, 1998). Embora tanto as primeiras instituições de Educação Infantil quanto as de assistência às pessoas com deficiência tenham origem no mesmo período, não há, naquele momento, relação direta entre elas.

No Brasil, a primeira legislação que garantiu o direito de todas as crianças à Educação Infantil foi a Constituição Federal de 1988. No artigo 208, inciso IV, afirma o dever do Estado em garantir a oferta de creches e pré-escolas para crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 1988/2006). Na década de 1990, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), reafirma-se o status da criança como sujeito de direito sendo, portanto, considerada influente, transformadora, construtora e reprodutora do seu meio. (ECA, 1990, artigo 15).

O ECA, no artigo 54, indica-, ainda, que cabe ao Estado garantir a todas as crianças o acesso à educação, bem como assegurar “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Segundo Paschoal e Machado (2009), nos primeiros anos da aprovação do ECA, entre 1994 e 1996, o Ministério da Educação publicou a Política Nacional de Educação Infantil, que estabeleceu as diretrizes pedagógicas e de recursos humanos com o objetivo promover a melhoria da qualidade da Educação Infantil.

Em meados da década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9394/96, incorpora a Educação Infantil como primeiro nível da Educação Básica, (LDB, 1996). A LDB, em seu capítulo V, intitulado “Da educação especial”, assegura a oferta de educação especial, com início na Educação Infantil e estendendo-se ao longo da vida. (Lei 9394/96, atualizada pela Lei 13.632 de 2018). Em 1998, é publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), propondo “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil” (RCNEI, 1998, vol. 1). Esse documento contribuiu para a formulação de diretrizes e normas da educação da criança pequena em todo o país. No RCNEI menciona-se a educação das crianças com “necessidades especiais”.

Segundo o texto:

Uma ação educativa comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática e não excludente deve, necessariamente, promover o convívio com a diversidade, que é marca da vida social brasileira. [...]Pelo lado das crianças que apresentam necessidades especiais, o convívio com as outras crianças, se torna benéfico na medida em que representa uma inserção de fato no universo social e favorece o desenvolvimento e a aprendizagem, permitindo a formação de vínculos estimuladores, o confronto com a diferença e o trabalho com a própria dificuldade. (RCNEI, 1998, p. 35. Vol. 1).

O RCNEI enfatiza importantes aspectos relacionados à educação para a democracia e para isso propõe o compromisso em contribuir para a formação de uma sociedade inclusiva, valorizando as particularidades e potencialidade de todos. Nesse sentido, a Educação Infantil coloca-se como promotora do desenvolvimento das identidades e das potencialidades das crianças, sejam elas sem ou com deficiência. Ainda nos anos de 1998 e 1999, o Conselho Nacional de Educação, aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1999), que teve como objetivo direcionar, os encaminhamentos de ordem pedagógica aos sistemas municipais, estaduais e federais de educação.

Em 2001, apresentam-se as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica, a partir do Parecer CNE/CEB Nº 17/2001, que indica como princípios a

preservação da dignidade humana; a busca da identidade; e o exercício da cidadania. A partir desses princípios, o documento ressalta a exigência do direito à igualdade de oportunidades. Em 2010, ocorre a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais DCN (Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009), que se posiciona sobre a educação na perspectiva da inclusão, contemplando uma política que prevê e viabiliza a inclusão da pessoa com deficiência na Educação Básica. Sendo a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica (LDB, 1996), afirma-se que as escolas e os sistemas de educação precisavam organizar seus currículos de modo a contemplar a inclusão das crianças com deficiência na educação “regular”, com os devidos sistemas de apoio às necessidades específicas dos alunos.

Em consonância com as legislações mencionadas, o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), traz como uma das suas metas (meta 4) a universalização - para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação - do acesso à Educação Básica e do Atendimento Educacional Especializado, (AEE) com a garantia de um sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais, serviços especializados, públicos ou conveniados.

Até aqui procuramos discorrer, de modo geral, sobre como a Educação Infantil e a inclusão escolar das crianças com deficiência foram sendo historicamente construídas e ganhando evidência social, encontrando-se e permeando-se na literatura acadêmica e nos documentos legais. Nesse ponto, introduzimos a apresentação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada no Brasil em 2017. A nosso ver, apresentar e discutir os documentos legais que atravessam e constituem a Educação Infantil Inclusiva, valoriza o processo histórico de lutas pelas garantias legais de inclusão das pessoas com deficiência no espaço da Educação Infantil. Considerando que realizaremos nesse trabalho, análise mais aprofundada da BNCC, no próximo item abordamos os pressupostos gerais dessa legislação.

2.3 Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e a Inclusão de Crianças com Deficiência

A BNCC é um documento normativo que se aplica exclusivamente à educação escolar. Ela estava preconizada na Constituição Federal (Brasil, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN, 2009), e no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014). Ter a dimensão dos marcos legais que compõem a BNCC se torna importante, uma vez que eles a respaldam e lhe confere identidade. Na Constituição Federal, o artigo 22 afirma que compete à União, legislar, dentre outros itens, sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Base Curricular Nacional está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 93934/96 (LDB), em seu artigo 26, em que estabelece que os currículos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio devem ter uma base curricular nacional comum, a ser complementada por cada sistema de ensino e cada estabelecimento escolar, com uma parte diversificada, de acordo com as características regionais, locais, sociais e econômicas.

Em seu texto, a DCN de 2009 (na Resolução nº 4 de 13/07/2010) diz como construirá a base nacional comum curricular, considerando o que é estabelecido pela LDB, e indica as relações entre os conteúdos comuns e a parte diversificada, como se observa a seguir:

A base nacional comum, na Educação Básica, constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais (...) § 3ª A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma das partes, mas devem ser organicamente planejadas e geridas de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos (p. 68).

A BNCC é um documento que tem seu processo de construção oficial iniciado em 2014, com o lançamento da primeira versão em 2015, em seguida da segunda versão revisada em 2016 e, por último, da terceira versão atualizada em dezembro de 2017. Em sua 3ª versão, define “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 7). O documento apresenta como objetivo a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos. Considerando ser a BNCC um documento normativo, responsável por direcionar propostas curriculares e práticas escolares, levantamos os seguintes questionamentos: se e como as três versões da BNCC abordam a inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil? Em que medida a BNCC dialoga com os princípios da inclusão escolar? Com a promulgação da Base, quais são os avanços e os desafios postos para a área da Educação Infantil Inclusiva? Partindo de tais questionamentos, esta pesquisa teve como objetivo investigar se e como a inclusão da criança com deficiência, na Educação Infantil, é abordada e contemplada nas três versões da Base Nacional Comum Curricular.

A nosso ver, tendo em vista as finalidades atribuídas legalmente à BNCC, o presente estudo possui relevância científica na medida em que se propõe a apresentar olhares e reflexões sobre esse documento normativo nacional, que intenta reger atendimentos e práticas na Educação Infantil no contexto brasileiro. Almejamos que a pesquisa apresente questões para investigações futuras na Psicologia, Educação e áreas afins, sobre as políticas públicas educacionais brasileiras e a inclusão de crianças com deficiência em creches e pré-escolas.

Acreditamos que identificar e analisar se e como a inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil aparece na BNCC é também relevante, do ponto de vista social, pois tais dados poderão fomentar o debate, em creches e pré-escolas, e quiçá, junto às instituições

governamentais, sobre a construção de currículos e de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil.

3. METODOLOGIA

3.1 Pressupostos teórico-metodológicos

Realizamos a pesquisa de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos da abordagem histórico-cultural, em diálogo com as ideias de Lev Semiónovitch Vigotski. O autor citado e a abordagem a qual se refere, possui como base do desenvolvimento de seus pensamentos, o materialismo histórico dialético de Karl Marx. Com relação às temáticas referentes à Educação Infantil e à Inclusão Escolar de crianças com deficiência, a perspectiva histórico-cultural contribui de forma contundente para as discussões. Para Vigotski, pessoas com ou sem deficiência aprendem, o que varia é o tempo e as maneiras que a aprendizagem acontece. O meio e as relações nele estabelecidas, exercem papel importante na aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: linguagem racional, memória lógica, pensamentos em conceitos, atenção voluntária (Würfel, 2015).

Vigotski (2017) afirma que o meio deve ser considerado como variável e dinâmico com relação ao desenvolvimento. Pensando que o meio afeta a criança e circunscreve seu desenvolvimento, a criança, por sua vez, modifica-se, assim como a sua relação com o meio, e esse mesmo meio começa a ter uma influência diferente sobre a criança.

Considerando a importância que o meio exerce sobre o desenvolvimento infantil, as políticas públicas e legislações para a Educação Infantil devem considerar e garantir uma educação diversificada e inclusiva, articulada com seus contextos históricos, sociais e culturais. Compreende-se, no entanto, que as políticas públicas, sendo também constituídas

em dado contexto, podem atender às demandas que não necessariamente as das crianças, mas, por exemplo, as de caráter ideológico e/ou econômico.

A análise da BNCC, fundamentada na abordagem histórico-cultural, considera o contexto histórico de seu processo de construção, bem como as influências políticas e sociais que atravessam o processo. Tal análise parte do pressuposto de que a construção desta legislação deve ser vista, portanto, em suas possíveis contradições e movimentos de avanços e retrocessos, visando a compreensão das significações construídas sobre a inclusão na Educação Infantil.

3.2 Construção do corpus da pesquisa

Para responder ao objetivo do presente trabalho, realizamos uma pesquisa documental, de cunho qualitativo. Para Lima e Miotto (2007, p.39) “o processo de pesquisa se caracteriza como uma atividade científica básica, que através da indagação e (re) construção da realidade, fomenta a atividade de ensino e a renova frente à realidade”. Desse modo, a pesquisa se constitui como atividade humana dinâmica, que busca conferir sentidos em torno de temáticas relacionadas à condição de ser e estar dos sujeitos no mundo.

Martinelli (1999) considera que a pesquisa qualitativa se insere no marco de referência da dialética, direcionando-se, fundamentalmente, pelos objetivos buscados. O desenho da pesquisa qualitativa deve nos dar uma visibilidade clara do objeto, objetivo e metodologia, de onde partimos e onde queremos chegar. Com base em uma abordagem qualitativa, buscaremos, segundo Minayo (2000), respostas a questões particulares que não podem ser quantificadas. Com relação à análise documental, Kripka, Scheller e Bonotto (2015), dizem que ela se utiliza de documentos que não sofreram tratamento analítico. Desse modo, o desafio do pesquisador é selecionar, analisar e interpretar as informações com o objetivo de compreender a interação com sua fonte. “Quando isso acontece há um incremento de detalhes à pesquisa e os dados coletados tornam-se mais significativos”. (Kripka, Scheller & Bonotto,

2015, p. 243). Silva, Almeida e Guindani (2009) contribuem para a compreensão a respeito da pesquisa documental com a seguinte definição: “pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (Silva, Almeida & Guindani 2009, p.05). Segundo os autores, o uso de documentos em pesquisas permite ampliar a compreensão de objetos que dependem de uma contextualização histórica e sociocultural.

Destacamos que o processo de construção da BNCC perpassa transformações políticas e sociais importantes no país e que circunscrevem possibilidades de elaboração de políticas públicas educacionais, por isso, compreendemos ser relevante a análise do documento em suas três etapas de construção (três versões), no que se refere à inclusão das crianças com deficiência na Educação Infantil. As três versões da BNCC foram obtidas *online*, em 2018 e 2019, junto ao site do Ministério da Educação do Brasil (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/pro-bncc/material-de-apoio> recuperado em 09 de novembro de 2018).

3.3 Procedimentos de análise de dados

As três versões da BNCC, em sua organização textual, apresentam a separação das etapas de ensino em: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. De acordo com o próprio documento, sua estruturação se dá de modo a explicitar as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica e em cada etapa escolar, expressando os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes. Neste trabalho, analisamos, nas três versões da BNCC, as seguintes partes dos documentos: a *Introdução*; e a parte relativa à *etapa da Educação Infantil*.

Ressaltamos que a parte introdutória da BNCC apresenta todo o discurso relacionado às finalidades gerais da educação, os marcos legais que a embasam, os fundamentos

pedagógicos e o pacto interfederativo para sua implementação, e diz respeito a todas as etapas de ensino constantes no documento. Já a seção sobre a Educação Infantil trata dos seis direitos de aprendizagem, dos campos de experiências e dos objetivos de aprendizagem em cada campo de experiência. Na análise dos documentos, realizamos diversas leituras do material, buscando identificar e compreender os elementos históricos e sociais implicados na elaboração de cada versão da BNCC, bem como as significações presentes sobre a inclusão das crianças com deficiência na Educação Infantil. Para a organização e apresentação dos dados analisados nas três versões da BNCC construímos quatro categorias de análise, a saber: a) A primeira versão da BNCC; b) A segunda versão da BNCC; c) A terceira versão da BNCC; d) As três versões da BNCC: notas de um (des)encontro.

4. AS BNCCS E A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

4.1 A primeira versão da BNCC

A elaboração do documento preliminar da BNCC iniciou-se em 2014, pela Secretaria de Educação Básica, sendo aprovada pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para ser apresentada à sociedade, inaugurando o que deveria ser um amplo debate, por meio de consulta pública, para a construção de uma Base Nacional Comum. A primeira versão da BNCC foi disponibilizada para consulta pública em 2015, ainda no período de governo da presidenta Dilma Rousseff. O objetivo dessa consulta, segundo o documento, foi estimular ampla reflexão e discussão sobre esta legislação, com a participação de pesquisadores, docentes e da sociedade como um todo. Já o objetivo da Base era sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica, garantindo-lhes o direito à educação (BNCC, Versão 1, 2015. p.7).

Na introdução, o documento indica como sujeitos da Educação Básica, além dos estudantes, os professores e outros que participam da vida escolar, e afirma que a escola tem o dever de promover os direitos fundamentais dos discentes. Os direitos a que se refere a primeira versão da BNCC, estão relacionados a aprender, expressar, conviver, ocupar-se da saúde e do ambiente, localizar-se no tempo e no espaço, desenvolver visão de mundo e apreço pela cultura, associar saberes escolares e contextos vividos, projetar a própria vida e tomar parte na condução dos destinos sociais (BNCC, Versão 1, 2015). Afirma-se que a garantia desses direitos de fato ocorrerá quando

[...] os sujeitos da Educação Básica, dispuserem de condições para o desenvolvimento de múltiplas linguagens como recursos próprios, o uso criativo e crítico dos recursos de comunicação e informação, a vivência da cultura como realização prazerosa, a percepção e o encantamento com as ciências como permanente convite à dúvida, a compreensão da democracia, da justiça e da equidade como resultado de contínuo envolvimento e participação (BNCC, Versão 1, 2015. p.8).

Há a expectativa de que os sujeitos envolvidos na Educação Básica, na medida em que se conscientizem das possibilidades de desenvolvimento das suas diversas potencialidades, se fortaleçam, expressando essa força na garantia dos direitos fundamentais propostos pela Base.

Para tanto, defende-se a necessidade de que a escola se constitua enquanto um lugar “de vivência e produção cultural, de corresponsabilidade de todos com o desenvolvimento de todos e contínuo intercâmbio de questões, informações e propostas com sua comunidade como protagonista social e cultural.” (BNCC, Versão 1, 2015. p.9).

Esse conceito de escola proposto pela BNCC nos remete ao que Vigotski (2017) considera sobre a influência que o meio exerce, operando em função da dinâmica do desenvolvimento humano. No caso, Vigotski se referia ao desenvolvimento da criança, e aqui nos apropriamos do seu conceito ampliando para os demais sujeitos envolvidos na Educação Básica. Para Vigotski (2017), o meio compreendido como variável e dinâmico, afeta o sujeito

e direciona seu desenvolvimento, ao passo que as vivências desses sujeitos, imbuídas de significados, também afeta e modifica o meio.

Desse modo, a primeira versão da BNCC coloca o foco na ação dos sujeitos da Educação Básica, aderindo a uma proposta democrática e participativa de construção de uma educação que valoriza também as vivências dos sujeitos, considerando suas origens e condições sociais, históricas e culturais. Ao defender a necessidade de uma escola democrática e para todas as crianças, o documento, a nosso ver, também se alinha às discussões sobre a Educação Inclusiva.

Cabe frisar que há, na parte introdutória da primeira versão da BNCC, uma seção intitulada “Educação Especial na perspectiva inclusiva e a Base Nacional Comum Curricular”, que menciona o direito das pessoas com deficiência à educação, mediante a

“[...] adoção de medidas para sua plena participação em igualdade de condições com as demais pessoas, promovendo oportunidade de desenvolvimento pessoal, social e profissional, sem restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na condição de deficiência.” (BNCC, Versão 1, 2015. p. 11).

Há a indicação, portanto, da necessidade de um sistema educacional inclusivo fundamentado na igualdade de oportunidades em todos os níveis educacionais. Observamos que, nessa versão da BNCC, há o cuidado em destacar a participação ativa das pessoas com deficiência na sociedade e nas escolas, garantindo seu direito à inclusão a partir da equiparação de oportunidade entre pessoas com e sem deficiência. Nesse sentido, compreendemos haver um avanço, uma vez que o documento, enquanto uma base para a construção dos currículos escolares, admita que esses currículos devam considerar a educação como sendo inclusiva, fundamentando-se na igualdade de oportunidades, o que é um indicativo para a transposição das barreiras de acessibilidade. O documento se posiciona enquanto responsável também por garantir, nas escolas, a identificação e eliminação das barreiras de acessibilidade, se aliando à concepção de deficiência da LBI (2015).

Assim, a primeira versão da BNCC, afirma que: Ao promover acessibilidade, os estabelecimentos de ensino superam o modelo de deficiência como sinônimo de invalidez, passando a investir em medidas de apoio necessárias à conquista da autonomia e da independência pela pessoa com deficiência, por meio de seu desenvolvimento integral. (Versão 1 BNCC. p. 11).

Ao enfatizar a necessidade do desenvolvimento integral, através da promoção de acessibilidade, há inicialmente a tentativa de superação da barreira de acessibilidade programática, que, de acordo com Sasaki (2009), visa a revisão de todos os programas, regulamentos, portarias e normas educacionais, garantindo a exclusão de barreiras invisíveis contidas nesses documentos, que viriam a impedir ou dificultar a participação plena de todos os alunos, com ou sem deficiência, na vida escolar. Nesse contexto de educação integral, a primeira versão da BNCC, ao especificar uma seção do documento para a Educação Especial, realiza o movimento de colocar foco na inclusão escolar das pessoas com deficiência, ressaltando estratégias, em termos de currículo, que precisam ser garantidas.

Assim, o acesso ao currículo na Educação Especial perpassa os trabalhos realizados no Atendimento Educacional Especializado (AEE), responsável também pela organização dos materiais, recursos e atividades, complementando ou suplementando a escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que estejam matriculados nas classes comuns das escolas regulares. Notamos, que a parte introdutória da primeira versão da BNCC vai ao encontro dos pressupostos da educação inclusiva, quando se propõe a traçar normas e diretrizes para as escolas da Educação Básica. Nesse momento não há, contudo, menção às especificidades de cada etapa educacional na promoção de uma educação inclusiva.

Quando analisamos a parte da BNCC referente à Educação Infantil, constatamos a presença de um discurso em prol da constituição de escolas acolhedoras e abertas à diversidade. Contudo, não identificamos, uma regulamentação curricular da Educação Especial para Educação Infantil.

Segundo o documento, o ambiente da Educação Infantil, fundamentado nos pilares das interações e brincadeiras (BNCC, Versão 1, 2015), deve se constituir como acolhedor, promovendo cuidados, convívio e socialização, favorecendo vínculos afetivos e de confiança, impactando positivamente na aprendizagem e no desenvolvimento. Assim, o brincar e o interagir, ao ocupar lugar central na Educação Infantil, possibilitam a articulação de diversas ações promotoras da inclusão. O texto do documento também defende que a aprendizagem e o desenvolvimento estão vinculados a um ambiente acolhedor, que, pode-se dizer, abarca a convivência da diversidade de forma ampla.

Ainda que apresente indicações da necessidade de a Educação Infantil se constituir como ambiente favorável à inclusão escolar, é preciso destacar, conforme já mencionado anteriormente, que não há uma discussão específica sobre a inclusão de crianças com deficiência, em creches e pré-escolas. A nosso ver, isso se configura como uma fragilidade, uma vez que a Educação Infantil, em suas especificidades, necessita de ações diferentes das outras etapas da Educação Básica para promover a inclusão dos educandos com deficiência, haja vista o desenvolvimento peculiar das crianças de 0 a 5 anos.

4.2 A segunda versão da BNCC

A segunda versão da BNCC foi apresentada no ano de 2016, quatro meses antes do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em um contexto histórico de intensa disputa política. O documento foi disponibilizado, afirmando-se que seria resultado de um processo de debates e negociações, desencadeado após a elaboração da primeira versão da BNCC. Para a construção da segunda versão da Base, de acordo com o próprio documento, há a participação de um grande número de colaboradores, revisores, pesquisadores, especialistas de todas as áreas, e assessores de algumas universidades (Hamid & Gonçalves, 2019).

A segunda versão da BNCC apresenta, no seu texto introdutório, o objetivo de orientar os sistemas na elaboração de suas propostas curriculares, com base no direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, estando em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE-2014) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE- 2014). Segundo o documento, “a concepção de educação como direito diz respeito às intencionalidades do processo educacional no sentido de ser acessível a todos os estudantes, garantindo a eles as condições para seu exercício de cidadania”. (BNCC, Versão 2. p.24)

De acordo com o documento, a BNCC avança, considerando as legislações anteriores, ao definir direitos de aprendizagem e desenvolvimento, e indicar a necessidade do acesso a eles pelas crianças, adolescentes e jovens brasileiros, ao longo de seu processo de escolarização. (BNCC, Versão 2. p.44). Os direitos de aprendizagem, nesse documento, são sete e estão relacionados aos princípios éticos, políticos e estéticos, preconizados nas DNC (2009) e se referem: ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade; à apropriação de conhecimentos referentes a área socioambiental; às oportunidades de se constituírem como indivíduos bem informados, capazes de exercitar o diálogo, analisar posições divergentes, respeitar decisões comuns; à apropriação de conhecimentos historicamente constituídos que lhes permitam realizar leitura crítica do mundo natural e social; à participação em práticas e fruições de bens culturais diversificados; e ao desenvolvimento do potencial criativo. Esses direitos, de acordo com o documento, estariam a serviço de uma educação humana integral, de modo a proporcionar uma sociedade mais justa, que combatesse a discriminação, o preconceito e a exclusão (BNCC, Versão 2.).

A segunda versão da BNCC apresenta a defesa por uma educação de qualidade e inclusiva em todas as etapas dos sistemas de ensino, que seria resultado da articulação entre as seguintes políticas públicas educacionais: Política Nacional de Formação de Professores, Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, Política Nacional de Avaliação da

Educação Básica e Política Nacional de Infraestrutura Escolar, de modo a garantir “o direito de aprender e de se desenvolver dos/das estudantes da Educação Básica, acolhidos em sua diversidade e em uma perspectiva inclusiva”. (BNCC, Versão 2, p.26). A partir disso, entendemos que para que haja uma educação inclusiva de fato, saindo, portanto, da perspectiva teórica, é fundamental que essas quatro políticas propostas sejam efetivamente implementadas e desenvolvidas.

Com relação à inclusão dos alunos com deficiência, uma das maiores dificuldades identificadas, está relacionada ao planejamento e realização, pelos professores, de ações didático-pedagógicas que sejam inclusivas. Para exemplificar isso, trouxemos um estudo, realizado com um grupo de professores da Educação Básica em Curitiba - PR, na modalidade Especial, em um curso de formação continuada na própria instituição de trabalho, contando com 12 participantes. Nesse estudo, Vargas e Portilho (2018) identificaram, por meio do registro das falas dos professores durante a formação, que as concepções de aprendizagem daqueles opõem-se ao objetivo de promover a independência, a socialização e a inclusão sócio educacional das crianças. Segundo as pesquisadoras, as representações sociais dos professores com relação à deficiência, eram concebidas como limitadoras, negativas, determinantes, que anulam o outro e vinculadas às explicações médicas. Diante desse quadro, percebemos a necessidade de formações iniciais e continuadas com professores, que promovam debate sobre a temática e acesso às pesquisas, estudos de caso, legislações, dentre outros materiais sobre educação inclusiva, deficiências e métodos de ensino que promovam a inclusão, com vistas a eliminar as barreiras de acessibilidade metodológicas e atitudinais.

No sentido de superação das barreiras de acessibilidade é urgente que haja, além do desenvolvimento de Políticas Públicas eficazes para Formação de Professores, também as Políticas de Materiais e Tecnologias Educacionais, de Avaliação da Educação Básica, e de Infraestrutura Escolar. Assim, quando um documento nacional, de caráter normativo, ressalta

a importância da articulação das quatro políticas descritas para a construção de uma Educação Básica de qualidade e inclusiva, pode-se vislumbrar resultados positivos para a elaboração e consolidação de uma educação para todos.

Essa versão da BNCC reconhece, ainda em seu texto introdutório, a importância da participação dos movimentos sociais na definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, e na constituição de uma educação inclusiva:

[...] para que a inclusão social se efetive, é fundamental a incorporação, aos documentos curriculares, de narrativas dos grupos historicamente excluídos, de modo que se contemple, nas políticas públicas educacionais, a diversidade humana, social, cultural, econômica da sociedade brasileira, tendo em vista a superação de discriminações. (BNCC, Versão 2. p. 27).

A nosso ver, é importante que os documentos direcionadores da educação incorporem em seus textos as lutas e legislações relacionadas aos movimentos sociais, uma vez que isso tende a garantir a efetivação de uma educação inclusiva e democrática. Neste documento, observou-se também, assim como na primeira versão, a presença de uma seção específica sobre Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. O texto dessa seção é o mesmo apresentado na primeira versão da BNCC, mantendo-se, portanto, a ideia da Educação Especial transversal e complementar, existente em todas as modalidades, etapas e seguimentos da Educação Básica, preconizando-se uma educação abrangente que considera o currículo integrado e que favorece a oferta de serviços e recursos de acessibilidade.

A segunda versão da BNCC, portanto, também reconhece que a efetivação do direito das pessoas com deficiência à educação se dá mediante garantia de sua plena participação, em igualdade de condições com as pessoas sem deficiência, na comunidade em que vivem. (BNCC, Versão 2. p. 39). No item do documento, referente à Educação Especial, se esclarece que sendo essa modalidade parte integrante da Educação Regular, deve ser previsto no Projeto Político Pedagógico, o Atendimento Educacional Especializado - AEE, garantindo aos educandos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento ou com altas

habilidades/superdotação, o uso de equipamentos, recursos de tecnologia e materiais pedagógicos acessíveis. Com relação à concepção curricular, na perspectiva inclusiva, o documento afirma ser fundamental a valorização da diversidade humana na Educação Básica. Então, mais uma vez se torna imprescindível identificar e eliminar as barreiras de acessibilidade, visto que, como foi explanado, o foco da deficiência não está no sujeito, mas no meio físico e social. Assim, a segunda versão da BNCC indica que os sistemas de ensino, de forma geral, devem assegurar em todos os níveis, etapas e modalidades, a promoção das condições de acessibilidade necessárias a plena participação e autonomia dos estudantes com deficiência, em ambientes que potencialize seu desenvolvimento integral.

As discussões realizadas até aqui, conforme mencionado anteriormente, se referem à Educação Básica como um todo. No que tange à parte específica da Educação Infantil na BNCC, constata-se que a integralidade da educação é também uma preocupação mencionada no texto que norteia as práticas de creches e pré-escolas, sendo que tal integralidade é compreendida pela incorporação do educar, do cuidar, das interações e brincadeiras. Nesse sentido, busca-se efetivar meios sociais e físicos que promovam essa educação integral considerando como pilares, as interações e brincadeiras, de acordo com o que é preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DNCEI (2010).

Com relação às interações como uma das bases da educação integral, nos remetemos ao pensamento vigotskiano, segundo o qual o sujeito é interativo, pois se constrói socialmente na medida em que participa ativamente da construção social (Aranha, 1993). Assim, as interações das crianças com e sem deficiências entre si, a partir da Educação Infantil, colaboram na construção de uma educação contextualmente inclusiva, ou seja, que ocorre na prática educacional. Cabe frisar, contudo, que não há uma discussão na segunda versão da BNCC, na parte referente à Educação Infantil, sobre a inclusão das crianças com deficiência em creches e pré-escolas. Diante do apresentado e de acordo com a análise realizada da

segunda versão da BNCC, afirmamos que embora a Educação Inclusiva e a Educação Infantil apresentem pontos de encontro entre si, assim como pôde ser verificado também na primeira versão do documento, tal temática assume posição de certa invisibilidade no texto analisado quando a pauta é currículo da Educação Infantil.

4.3 A Terceira versão da BNCC

No ano de 2017, foi normatizada a terceira versão da BNCC. Naquele ano, Michel Temer, que era o vice-presidente de Dilma Rousseff, após o *impeachment* sofrido por ela, assume a presidência da república no Brasil. O processo de elaboração da terceira versão, segundo consta na apresentação do documento, considerou suas versões anteriores, sendo concluindo em abril de 2017. A terceira versão foi então encaminhada ao CNE, e disponibilizada para receber sugestões visando seu aprimoramento, através de audiências públicas nos estados da federação. (BNCC, 2017). Em dezembro do mesmo ano, a BNCC é homologada, sem a parte do Ensino Médio, que foi incorporada ao documento posteriormente.³

No texto introdutório, a terceira versão da BNCC afirma seu compromisso com a educação integral. Esta é entendida como a formação e o desenvolvimento humano global, considerando a complexidade desse desenvolvimento, de modo a não privilegiar somente a dimensão intelectual (cognitiva) ou afetiva, mas antes valorizar a perspectiva plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto como sujeitos de aprendizagem. (BNCC, Versão 3, 2017). Em seu discurso, parece haver intenção de promover uma educação voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno dos sujeitos, nas suas

³ Neste trabalho, analisou-se a versão de 2017, no entanto, a versão de 2019 não traz alterações para o objeto tratado neste trabalho que é a parte introdutória do documento e a parte que diz respeito à Educação Infantil, como já mencionado.

singularidades e diversidades, considerando a escola como espaço de aprendizagem e de “democracia inclusiva”, (BNCC, Versão 3, 2017, p.14).

Segundo a BNCC (2017), seu papel é especificar as aprendizagens essenciais, que todos os estudantes devem desenvolver. Considerando a autonomia dos estados federativos, a diversidade cultural e as desigualdades sociais, os sistemas, redes de ensino e as escolas devem construir currículos considerando as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. Diante disso, o documento afirma que as Secretarias de Educação serão responsáveis pelas decisões curriculares e didático-pedagógicas, e as escolas, pelo planejamento dos eventos do cotidiano escolar e do trabalho anual das instituições, devendo considerar a necessidade de superação das desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem colocar o foco de seus planejamentos na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diversas. (BNCC, Versão 3, 2017)

Segundo o texto inicial da terceira versão da BNCC, historicamente, o Brasil naturalizou as desigualdades educacionais em relação ao acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes, sendo essas desigualdades definidas pela raça, sexo e condições socioeconômicas das famílias. Mesmo não citando o público da Educação Especial, o documento indica que, nesse cenário, os planejamentos das instituições escolares devem priorizar a equidade, reconhecendo que as necessidades dos estudantes são diferentes.

Apesar das discussões acima realizadas, que nos remetem a pressupostos da Educação Inclusiva, cabe frisar que a análise do documento indica que houve a supressão, na parte introdutória da versão final da BNCC, da seção sobre Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, de modo que no documento o termo inclusão aparece diluído em um discurso generalista de diversidade e equidade. Nesse cenário, portanto, não há uma seção que aborde a inclusão dos educandos com deficiência nas escolas da Educação Básica.

No que se refere à parte da Educação Infantil, verificou-se no documento também a ausência de discussões relativas à inclusão de crianças com deficiência em creches e pré-escolas. Considera-se que esses silenciamentos podem trazer importantes implicações para a construção de currículos inclusivos na Educação Infantil. Tal fato pode ser agravado, a nosso ver, pela inserção das competências gerais a serem desenvolvidas pelos educandos ao longo da Educação Básica.

A terceira versão da BNCC, na Educação Infantil, se propõe a assegurar seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, afirmando que as crianças terão condições de aprender e se desenvolver. Esses seis direitos de aprendizagem são: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar-se e Conhecer-se, e estão relacionados aos objetivos de aprendizagem em cada campo de experiência. Os campos de experiência, no contexto da Educação Infantil, são áreas de desenvolvimento que envolvem os aspectos cognitivos, motores, artísticos e linguagens (BNCC, Versão 3, 2017). Essa é uma estrutura que, para a Educação Infantil, parece favorecer a constituição de uma educação para todos. De forma geral, esse discurso corresponde aos anseios pelas garantias do direito à Educação Infantil, que atenda aos pressupostos de uma educação inclusiva.

Verificamos, no entanto, que há contradição nesse discurso quando a BNCC (2017) determina o desenvolvimento por todos os educandos, a partir da Educação Infantil, das dez competências gerais preconizadas no documento. Essas competências, podem ser assim sintetizadas: valorizar os conhecimentos historicamente construídos e as diversas manifestações de saberes e vivências artísticas e culturais; utilizar diferentes linguagens que levem ao entendimento mútuo; exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas; argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis; agir pessoal e

coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação (BNCC, Versão 3, 2017).

Embora sejam aspectos importantes a serem desenvolvidos, ressaltamos que a problemática se refere ao fato de a BNCC definir competência como a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores “para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, Versão 3, 2017. p. 8). O texto da BNCC parece sugerir que só possível exercer a cidadania quem se adequa a desenvolver essas competências. Se assim for, ela exclui àquelas pessoas que não se ajustam a esse modelo, por se diferenciarem em sua condição de ser e estar no mundo.

Dessa forma, compreendemos que carece, no documento analisado, concepções e propostas curriculares mais favoráveis e coerentes com os pressupostos e ideais da Educação Inclusiva. Entendemos que a Educação Inclusiva deveria compor a versão final da BNCC, considerando os movimentos sociais pela inclusão social e escolar das pessoas com deficiência, garantindo a visibilidade da temática em um documento que possui caráter normativo, sendo orientador dos currículos a serem construídos nas escolas.

A ausência de menção específica, na BNCC, sobre a inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil, pode gerar a sensação de que não existem evidências que apontem para a necessidade de garantias legais para a elaboração de mecanismos que promovam a aprendizagem das crianças de acordo com suas especificidades, no contexto escolar “regular”. Por isso, reafirmamos que esse movimento contradiz o discurso de equidade que a BNCC carrega, e, tão ou mais grave do que isso, pode levar ao falso entendimento de que as práticas e metodologias educacionais podem ser as mesmas para os educandos com ou sem deficiência, distanciando-se dos pressupostos e propostas legais que buscam garantir a efetivação de uma Educação Infantil Inclusiva.

4.4 As três versões da BNCC: notas de um (des)encontro

Após a apreciação das três versões da BNCC, observa-se que tanto a primeira quanto a segunda versões apresentavam em seus textos introdutórios uma parte específica sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, legitimando a importância em destacar essa modalidade. Mesmo com a premissa de educação integral e contemplando a chamada perspectiva da Educação Inclusiva, nas primeira e segunda versões da BNCC observou-se que as menções e discussões sobre a Educação Especial não estão presentes na etapa da Educação Infantil. Com relação à terceira versão da BNCC, além de não haver seção específica sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na Educação Básica, e nem abordagem da temática na parte referente à Educação Infantil, há a admissão das dez competências gerais, mencionadas anteriormente neste trabalho, que se configuram, a nosso ver, mais como excludentes do que inclusivas do ponto de vista curricular e educacional.

É importante, sobretudo, considerar que a conjectura política em que a BNCC foi idealizada, organizada, construída e executada sofreu transformações que parecem ter influenciado as referidas modificações em seu texto. Como já citado anteriormente, a proposta da construção de uma Base Comum Curricular, veio com a ideia de participação democrática nesse processo. O quadro político de instabilidade, do processo de *impeachment* da então presidenta da República, e das modificações dos cargos políticos após o *impeachment*, parecem ter impactado na aprovação da versão final, que vem sendo alvo de diversas críticas. Juntamente com a alternância de cargos na presidência, ao se analisar os próprios documentos das três versões da BNCC, constata-se que o ministério da Educação também sofreu mudanças em seu quadro. As alterações na administração do MEC, parecem contribuir com as mudanças, sobretudo, nas concepções sobre educação e o lugar dos sujeitos no contexto

educacional, e ainda, nos olhares sobre as demandas educacionais que devem ser resolvidas.

Conforme afirma Aguiar (2018):

Na medida que o MEC, sob nova administração, delineou sua política, começou a ficar claro que seriam tomadas medidas de políticas que, no limite, apresentam um forte viés privatista favorecendo interesses do mercado. Contudo, no CNE, formou-se um polo de resistência que, mesmo minoritário, tentou fazer um contraponto à verticalização política do MEC e àqueles objetivos que não se enquadram na perspectiva da gestão democrática. (Aguiar, 2018, p. 08).

Nesse contexto de mudanças, o caráter democrático de construção do documento que se configuraria como a Base Comum Curricular Nacional do país parece se perder quando é aprovada a terceira versão da BNCC, uma vez que esta traz alterações significativas em relação à segunda versão.

Dentre essas alterações legais ocorridas nas versões das BNCCs, conforme discutido anteriormente, está a supressão da parte que tratava da Educação Especial. Há, portanto, o estranhamento e a crítica à versão final da Base, uma vez que este documento se distanciou, em certa medida, de outras normativas anteriormente aprovadas, como as DCN de 2009, que abordava modalidades de educação (Educação Especial, EJA, Educação do campo, Educação Indígena, e Educação Quilombola), contemplando grupos étnicos, sociais e etários. Destacar as modalidades de educação vai ao encontro da ideia de efetivar políticas públicas para cada uma delas, tendo em vista suas especificidades e historicidades.

Outra alteração relevante no processo de elaboração das BNCCs, anteriormente mencionada, foi a sistematização das competências gerais na terceira versão do documento. Ao relacionar os objetivos e direitos de aprendizagem na Educação Infantil ao desenvolvimento de competências, espera-se que o sujeito atenda a essas competências, como alguém capaz de resolver, como já citado, “demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2017. p. 8). Nesse cenário, não

estaria a própria Base sendo excludente? Às pessoas que não atendem as dez competências, o que lhes é socialmente reservado?

Cabe destacar que, as críticas referentes à terceira versão da BNCC fomentaram ainda mais os debates contemporâneos que se opõem à própria existência de uma Base Nacional Comum Curricular. Apesar da indicação de que as primeira e segunda versões da BNCC apresentam um caráter democrático, considerando a participação pública na sua elaboração, há autores, como Gobbi (2016) e Anjos e Santos (2016), que questionam para quê uma base curricular comum e a quem interessa a implementação dessa base.

Silva e Santos (2018) afirmam que existe disputa entre agentes políticos públicos e privados pela BNCC. Para atender a interesses particulares, esses agentes organizaram-se e deram origem ao denominado “Movimento Pela Base Nacional Comum”, que investiu em ampla publicidade midiática, disseminando a ideia de que a universalização do currículo favoreceria a qualidade da educação brasileira. “Esse movimento envolveu o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e as instituições Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Fundação Victor Civita, Ayrton Senna, Lemann, Natura, Gerdau e Volkswagen.” (Silva & Santos. 2018)

Segundo Abramowicz & Tebet (2017), o que estaria subjacente à construção de uma base curricular comum, seriam interesses de mercado, em detrimento do mote pedagógico/educativo a partir das diferenças, pois ao admitir uma base comum, impõe-se um conteúdo que será homogêneo, realizando uma unificação da diferença pelo viés cultural. Macedo (2017) corrobora com essa discussão, entendendo que as articulações políticas para a definição de uma base comum curricular ao mesmo tempo em que são responsáveis pela proposição de um currículo nacional, também criam sua própria necessidade.

Diante das análises observadas nas três versões da BNCC, percebemos forças antagônicas presentes nos processos de elaboração, implementação e consolidação da Base. Ao mesmo tempo em que há um discurso de participação democrática no processo inicial de

construção da BNCC, há críticas sobre em que medida ela atende à interesses de mercado, utilizando como pretexto a necessidade de sua implementação prevista em legislações e resoluções. Isso coloca em dúvida a própria participação democrática no processo de construção da BNCC, uma vez que muitos sujeitos foram deixados de fora dessa discussão. Nesse contexto, não há um debate honesto sobre a necessidade e a viabilidade de uma Base Nacional Comum Curricular e sua consequência para a Educação.

Silva e Santos (2018), ao realizarem análise comparativa das três versões, entendem que existe a exigência de agências internacionais de investimento, tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), para que o Brasil melhore os resultados nas avaliações externas. Assim, a instituição de uma BNCC, enquanto parâmetro normativo para os currículos, gera padrões e objetivos quantificáveis para as escolas e os sistemas regionais, respondendo às exigências dessas agências. Outro ponto relevante abordado pelos autores, é a crítica quanto ao discurso da BNCC de garantir educação de qualidade. Uma vez que a qualidade da educação está relacionada a investimentos em política de formação continuada, política salarial e em infraestrutura das escolas, a qualidade preconizada no documento fica comprometida com a EC 55/2016 (atual Emenda Constitucional nº – 95/2016). Essa Emenda Constitucional congela as despesas do Governo Federal, contando apenas com as correções pela inflação, por até 20 anos. Isso implica em limitar os gastos de setores como saúde, serviço social e educação, desconsiderando que as despesas desses setores crescem anualmente acima da inflação. (Silva e Santos, 2018).

Diante do contexto econômico e político que se apresenta, e com políticas públicas que parecem se aliar também a interesses mercadológicos, a transposição das barreiras de acessibilidade mencionadas neste trabalho para a efetivação de uma Educação Infantil de fato

inclusiva, parecem mais distantes. Assim, é fundamental que se mantenham as análises e as críticas relacionadas à BNCC, uma vez que esse documento normativo é o que referenciará a construção dos currículos pelas escolas e Sistemas de Ensino brasileiros.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa documental, realizada no presente trabalho, a partir das três versões da BNCC, permitiu a constatação de que há exclusão da temática da inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil em tais documentos norteadores da educação, visto que nenhuma das três versões da BNCC aborda explicitamente a inclusão desse público em seu texto. Nas primeira e a segunda versões, percebeu-se, contudo, a tentativa de colocar visibilidade na questão da inclusão, de modo que ela se constituísse como uma modalidade transversal às etapas da Educação Básica. Isso já seria um primeiro passo no sentido de caminhar para elaboração de currículos da Educação Infantil que considerassem a inclusão da criança com deficiência. Já na terceira versão, como indicado neste trabalho, além de não haver menção à inclusão das crianças com deficiência na Educação Infantil, a inclusão escolar das pessoas com deficiência aparece diluída em um discurso generalista de inclusão social.

A versão final da BNCC apresenta, ainda, contradições discursivas quando se refere à equidade, ao mesmo tempo em que impõe competências a serem alcançadas para a garantia de um sucesso escolar, atendendo muito mais às necessidades do mercado do que às demandas sociais de garantias de direitos. Assim, com relação às suas antecessoras, a última versão, no recorte analisado, apresenta um retrocesso.

Percebemos, dessa forma, que essa pesquisa, no decorrer do seu processo de construção, acaba por assumir o caráter de denúncia sobre a exclusão de sujeitos e de direitos da Base Nacional Comum Curricular. Tendo em vista a importância da Educação Infantil

enquanto etapa educacional, nos parece uma falha que a Base Nacional Comum Curricular não mencione e regulamente a inclusão das crianças com deficiência em creches e pré-escolas. Defendemos a ideia de que a questão da inclusão das crianças na educação deve estar presente de forma clara e contundente nos documentos legais que regem os currículos escolares.

Com a realização do presente estudo, outras questões emergiram, dentre elas: De fato é necessária uma Base Nacional Comum Curricular? A quais interesses a BNCC atende? Existe um compromisso das políticas públicas, com uma educação inclusiva, desde a Educação Infantil? E a Psicologia Escolar, onde está sua voz na construção de políticas públicas educacionais inclusivas? As pessoas com deficiência estão envolvidas na construção de políticas públicas educacionais? Para responder essas e outras perguntas que delas possam derivar, propõem-se outros estudos que contribuam de forma efetiva para a compreensão das políticas públicas educacionais e a reafirmação da inclusão escolar enquanto direito conquistado pelas pessoas com deficiência. Acreditamos que a realização de pesquisas futuras poderá fomentar debates sobre a elaboração de políticas públicas educacionais e, ainda, sobre práticas e didáticas inclusivas, com metodologias de ensino que considerem as especificidades de cada etapa escolar e as características específicas de cada educando.

Assim, com os dados deste estudo, juntamente com os de outras pesquisas na área, esperamos fomentar o debate entre os sujeitos envolvidos na construção e execução dos currículos da Educação Infantil e as instituições governamentais, de modo a garantir o oferecimento de uma Educação Infantil de fato inclusiva e democrática. Abordarmos e discutirmos políticas públicas inclusivas na educação é umas das formas de fortalecermos a educação brasileira e de firmar lutas pela garantia dos direitos do acesso à educação pelas pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

- Abramowicz, A., & Tebet, G. G.de C. (2017). Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. In: *Pro-Posições*. 28(1). Campinas. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/pp/v28s1/0103-7307-pp-28-s1-0182.pdf>.
- Aguiar, M. A. da S. (2018). Relato da resistência à instituição da BNCC pelo conselho nacional de educação mediante pedido de vista e declarações de votos, Aguiar, M. A. da S., & Dourado, L. F. (orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: Avaliação e Perspectivas*. Recife: ANPAE. Retrieved from <http://www.anpae.org.br/bibliotecavirtual/4-publicacoes/bncc-versao-final.pdf>
- Amaral, L. A. (1998). Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: Aquino, J. G. (org.) *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. (pp. 11-32). São Paulo, SP: Summus.
- Anjos, C. I. dos., & Santos, S. E. dos. (2016). As crianças pequenas precisam de uma Base Nacional Comum Curricular? A guisa de apresentação. In: *Debates em educação*. Maceió 8(16). Retrieved from <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/issue/view/213/showtoc>
- Aranha, M. S. F. (1993). A interação social e o desenvolvimento humano. *Temas em Psicologia*, 1(3), 19-28. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000300004&lng=pt&tlng=pt.
- Aranha, M. S. F. (2001, Março). Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, 11 (21), pp. 160-173. Editora LTr.
- Base Nacional Comum Curricular*. (2015). Proposta preliminar, primeira versão revista. MEC/CONSED/UNDIME. Retrieved from <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-Apresentacao.pdf>
- Base Nacional Comum Curricular*. (2016). Proposta preliminar, segunda versão revista. MEC/CONSED/UNDIME. Retrieved from <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>
- Base Nacional Comum Curricular*. (2017). Terceira versão. MEC/CONSED/UNDIME. Retrieved from http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf
- Ceccim, R. B. (1997). Exclusão e alteridade: de uma nota de imprensa a uma nota sobre a deficiência mental. In: Skliar, C., (Org.). *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial* (pp.27-35). Porto Alegre: Mediação

Constituição da República Federativa do Brasil: Promulgada em 5 de outubro de 1988. (2003). (32a ed.). São Paulo: Saraiva.

Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. (2007) Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO.

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4ª Ed., rev. e atual. Brasília. Secretaria de Direitos Humanos, 2010. 100p.

Decreto 7.611 de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União. Poder Executivo. Brasília, DF. 2011.

Didonet, V. (2001). Creche: a que veio, para onde vai. In: *Educação Infantil: a creche, um bom começo*. Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, 73(18), 11-28. Retrieved from <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2133/2102>

Emenda Constitucional nº 95. (de 15 de dezembro de 2016). Dispõe sobre a instituição do novo regime fiscal. Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm

Gobbi, M. A. (2016). entreatos: Precisamos de BNCC ou seria melhor contar com a base? a Base Nacional Comum Curricular de Educação Infantil. in: *debates em educação*. Maceió 8(16). Retrieved from <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/issue/view/213/showtoc>

Hamid, M. M. & Gonçalves S. da R.V (2019, maio). Reforma educacional e BNCC: Implicações no ensino formativo dos estudantes do ensino médio. *Anais Encontro textos e contextos da docência*. Universidade Federal do Rio Grande. RS. Brasil. (pp. 106–116). Retrieved from https://textosecontextosdadocencia.furg.br/images/doc/ANAIS_TEXTOS_E_CONTEXTOS_2019.pdf

Kripka, R.M.L, Scheller, M. & Bonotto, D. L. (2015). Pesquisa documental: Considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. *Investigação Qualitativa em Educação//Investigación Cualitativa en Educación// Volume 2*. pp. 243-247. Retrieved from <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252/248>

Kuhlmann. M., Jr. (1998) *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.

Kuhlmann J. M. (1999). Educação Infantil e Currículo. In: Faria, A.L.G., Palhares, M.S. (Org.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. São Carlos: Editora da UFSCar.

- Kuhlmann, M., Jr. (2001). O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XX. In: Monarcha, Carlos (Org.). *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas/SP: Autores associados.
- Kuhlmann, M., Jr. (2007). *Infância e Educação infantil uma abordagem histórica*. 4ª edição. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563.
- Lei nº 13.146/2015*. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União. Poder Executivo. Brasília, DF.
- Lei nº 9131/1995*. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Poder Executivo. Brasília, DF.
- Lei nº 9.394/1996*. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF.
- Lima, T. C. S. & Miotto, R. C. T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katalysis*, 10, pp. 35-45. Retrieved from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-49802007000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt
- Macedo, E. (2017). As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. In: *Educ. Soc.*, Campinas, 38(139), 507-524. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00507.pdf>
- Manzini, E. J. (2005). Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: *Ensaio pedagógicos - construindo escolas inclusivas*. 1. ed. Brasília: MEC, SEESP. pp.82-86.
- Martinelli, M.L. (1999). *Pesquisa Qualitativa: um instigante desafio*. São Paulo: Veras.
- Mattos, L. K.de. & Nuernberg, A. H. (2011). Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na Educação Infantil. *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, 24(39), 129-142. Retrieved from <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1989>
- Mazzotta, M. J. S. (2005). *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. 5ª Ed. São Paulo: Cortez Editora.
- Minayo, M. C. de S. (Org.). (2000). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 16ª edição. Petrópolis: RJ. Vozes.
- Miranda, A. A. B. (2003). *História, deficiência e educação especial. Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental*. Unimep. Retrieved from [file:///C:/Users/duart/Downloads/1880-Texto%20do%20artigo-6665-1-10-20090327%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/duart/Downloads/1880-Texto%20do%20artigo-6665-1-10-20090327%20(1).pdf)

- Parecer CNE/CEB nº 01/1999.* (1999) Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC/CNE/CEB.
- Paschoal, J. D. & Machado, M. C. G. (2012). A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP. 9(33), 78-95. ISSN 1676-2584. Retrieved from <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>.
- Plano Nacional de Educação 2014-2024.* (2014) Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara. Retrieved from <http://pne.mec.gov.br/>
- Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 1998.* Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. (vols. 1 – 3). Brasília: MEC/SEF.
- Resende, A. P. C. & Vital, F. M. P. (2008) *A Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência comentada. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência –*, Brasília-DF: Corde
- Resolução CNE/CEB nº 5/2009.* Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF: Diário Oficial da União.
- Resolução CNE/CEB nº 4/2010.* Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União.
- Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001.* Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF. Retrieved from <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>
- Sánchez, P.A. (2005, Outubro). A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. In: *INCLUSÃO - Revista da Educação Especial*.
- Santos, M.C. D dos. (2016). Do direito à Educação. In: Setubal, J.M e Fayan, R.A. C. (Orgs.) *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Comentada*. Campinas: Fundação FEAC.
- Santos, M.P. (2002). Educação artística e inclusão: possíveis interseções. In: Andries, A. (Org.). *Programa Arte Sem Barreiras: Educação, arte e inclusão*. 1(1), 31-38. Rio de Janeiro: FUNARTE.
- Sasaki, R. (1998). Entrevista especial à Revista Integração. *Revista Integração.*, 8(20), 09-17. Brasília: MEC.
- Sasaki, R. K. (1999). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos* (3.ed.). Rio de Janeiro: WVA.
- Sasaki, R. K. (2005, Outubro). Inclusão: O paradigma do século 21. In: *Inclusão - Revista da Educação Especial*.

- Sasaki, R.K. (2007). Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2. *Revista Nacional de Reabilitação*, ano X, 58, 20-30.
- Silva, M.V da; Santos, J.M.C T. (2018, dezembro). A BNCC e as Implicações para o Currículo da Educação Básica. *Anais do I Congresso Nacional da Diversidade do Semiárido. Semiárido Brasileiro: Diversidade, tendências, tensões e perspectivas*. CONADIS. Natal, RN. Brasil. Retrieved from <https://editorarealize.com.br/revistas/conadis/resumo.php?idtrabalho=79>
- UNESCO, *Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990, 8p. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por
- UNESCO, *Declaração de Salamanca. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, em 7-10 de junho de 1994*. Genebra: Unesco, 1994.
- Vargas, A., & Portilho, E. M. L. (2018). Representações Sociais e Concepções Epistemológicas de Aprendizagem de Professores da Educação Especial. *Rev. bras. educ. espec.* Bauru. SP. 24(3). Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382418000300004>
- Vieira, V., Hansen, J. & Vieira, M. L. (2009). Psicologia Escolar na Educação Infantil: atuação e prevenção em saúde mental. *Barbaroi*. 31, 72-89. Retrieved from <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/1007/905>
- Vigotski. L.S. O problema do ambiente na pedagogia. (2017). In: Longarezi A. M; Puentes, R. B. (Orgs). *Ensino Desenvolvimental: Antologia. Livro 1*. (pp. 15-38). Uberlândia – MG: EDUFU.
- Würfel, R. F. (2015). *Contribuições da Teoria Histórico Cultural de Vigotski para a educação especial: Análise do GT 15 da ANPED*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil.