



EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS NOVOS PARÂMETROS DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PALAVRAS-CHAVE, CONTRADIÇÕES E APAGAMENTOS

Special Education and Inclusive Education in the new quality parameters of early education: Keywords, contradictions and deletions

Marcos Cezar de FREITAS

Departamento de Educação
Universidade Federal de São Paulo
Guarulhos, Brasil

marcos.cezar@unifesp.br

<https://orcid.org/0000-0003-1050-415X> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo ●

RESUMO

O tema deste artigo diz respeito à presença de crianças pequenas, desde bebês, com deficiência na educação infantil. Seu objetivo é analisar como os Parâmetros de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, homologados pelo Conselho Nacional de Educação, em 2024, apresentam a educação especial e a educação inclusiva. A análise também incidiu sobre documentação correlata do MEC que conduziu o processo, dedicando atenção, no sentido conceituado por Raymond Williams (2010), às palavras-chave inclusão e qualidade. O texto se vale dos estudos críticos da deficiência para questionar o modo como os Parâmetros reduzem a educação inclusiva à oferta de serviço especializado. Com base nessa crítica, compartilha exemplos de pesquisas etnográficas que demonstram que no cotidiano da educação infantil emergem estratégias singulares de apropriação do sentido crítico de inclusão, que são contrapontos ao conteúdo predominante nos Parâmetros homologados.

Palavras-chave: Deficiência. Inclusão. Educação Infantil. Qualidade.

ABSTRACT

The topic of this article concerns the presence of children, since they were babies, with disabilities in early childhood education. Its objective is to analyze how the Quality and Equity Parameters for Early Childhood Education, approved by the National Council of Education in 2024, present special education and inclusive education. The analysis also focused on related documentation from the Ministry of Education (MEC) that conducted the process, focusing, as conceptualized by Raymond Williams (2010), on the keywords inclusion and quality. The text draws on critical disability studies to question how the Parameters reduce inclusive education to the provision of specialized services. Based on this critique, it shares examples of ethnographic research that demonstrate that exemplary strategies for appropriating the critical sense of inclusion emerge in everyday early childhood education, counterpointing the predominant content of the approved Parameters.

KEYWORDS: Disability. Inclusion. Early Childhood Education. Quality.

INTRODUÇÃO

Desde outubro de 2024 vige a Resolução CNE/CEB Nº 01/2024 que estabeleceu os novos parâmetros para que se possa implementar e aferir, fiscalizar e fazer cumprir, quantificar e exigir qualidade no âmbito da educação infantil brasileira (Brasil, 2024a).

A publicação dessa Resolução se fez acompanhar de um esforço específico por parte do Ministério da Educação que, paralelamente, organizou e publicou um texto de referência denominado Qualidade e Equidade na Educação Infantil: princípios, normatização e políticas públicas (Brasil, 2024c).

A Resolução, já em seu Artigo 1º, destaca que as Diretrizes têm uma modelação operacional, e objetiva garantir a todas as crianças pequenas desde bebês, do nascimento aos cinco anos, “acesso e permanência na Educação Infantil, bem como qualidade e equidade da oferta em termos de gestão, infraestrutura e ambientes educativos”.

O texto do MEC se apresenta com o objetivo de legitimar o processo que resultou na homologação da Resolução CNE/CEB Nº 01/2024 (Brasil, 2024b) e acrescentar, num suporte mais adequado para o manejo de conteúdos mais extensos e detalhados, a síntese da dinâmica que colheu opiniões, que optou por assessorias específicas, que selecionou textos de base para referenciar a produção do novo documento. Sua estrutura argumentativa destaca um *modus faciendi* para que cada instituição de educação infantil tenha parâmetros para sustentar uma proposta pedagógica que seja seu “documento de identidade” (Brasil, 2024b, p. 36).

A divulgação da Resolução aqui analisada se fez acompanhar do documento ministerial mencionado e de um Relatório do Parecer CNE/CEB 2/2024 que é parte da matéria homologada (Brasil, 2024b). Com essa justaposição de textos temos uma modalidade singular de comunicação, que projeta seus propósitos como expressão de um debate consolidado. Olhando conjuntamente para os conteúdos que se complementam, encontramos, nos termos de Raymond Williams (2010), palavras-chave de nosso tempo, tais como qualidade e inclusão e, com o modo de usar essas palavras, percebemos a disseminação de um sentido para determinadas ações. Os textos reciprocamente se reforçam indicando a quem lê o que não pode deixar de ser observado no conjunto da obra.

O Relatório do Parecer admite que “[...] qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a negociações” (Brasil, 2024, p.13) e, por isso mesmo, é imprescindível discutir qual acepção de qualidade foi (re)produzida na dinâmica que

gerou tais parâmetros e como isso repercute na ideia de inclusão defendida como ideal. Não é suficiente indicar, tal como faz o documento do MEC, que esse “conceito construído” resultou de um consenso. É necessário avançar e analisar se esse consenso decorre efetivamente de uma escuta que abrange crianças pequenas desde bebês, emaranhando todos os fios de diversidade que tecem a tapeçaria pedagógica da educação infantil.

Este artigo resulta de uma abordagem que analisa conjuntamente os textos que formalizaram os Parâmetros de Qualidade ora homologados. Quanto à palavra qualidade, a leitura ensejada no debulhamento dos argumentos postos, sobrepostos e justapostos por seus autores e autoras se deparou com a pregnância de um sentido que transpõe para a educação infantil uma representação de educação inclusiva marcada pela contabilização de serviços de educação especial disponíveis.

Este artigo não pretende discutir o que é qualidade na educação infantil, tema que é muito caro aos pesquisadores e pesquisadoras desse campo e que conta com sólida produção acadêmica a respeito. Sua intenção é questionar como, num novo documento de referência ministerial, educação especial e educação inclusiva são indicadas como parâmetros imprescindíveis para verificação e constatação de que as instituições de educação infantil têm qualidade.

Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) e Campos (2013, 2020) abordaram densamente o tema qualidade na educação infantil. E no atual contexto, ainda é possível valer-se do mesmo lastro crítico desses escritos para argumentar e exemplificar como a educação infantil qualifica o sentido da palavra inclusão, dando-lhe sempre uma densidade que os novos Parâmetros não têm.

Na primeira década deste século, Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) destacaram que os parâmetros de qualidade para a educação infantil repercutiam lutas políticas para que o Plano Nacional de Educação aprovado em 2000 exigisse padrões mínimos de infraestrutura para as instituições de educação infantil, de modo a garantir:

[...] espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário; instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças; instalações para preparo e/ou serviço de alimentação; ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brincar; mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos; adequação às características das crianças especiais (Campos, Füllgraf e Wiggers, 2006, p. 92).

Na segunda década deste século, Campos (2013) retomou o tema para destacar que

[...] (n)as políticas em andamento e (n)a situação da Educação Infantil no país, os seguintes impasses e desafios poderiam ser apontados: a crescente pressão social por uma ampliação dos serviços *versus* a garantia de um patamar mínimo de qualidade; as prementes necessidades das demais etapas de ensino *versus* o custo elevado de creches e pré-escolas de qualidade e do atendimento em tempo integral; o respeito à diversidade e a consideração ao contexto local *versus* a necessidade de garantir maior equidade entre classes sociais, regiões e grupos étnico-raciais; um modelo pedagógico preparatório para a escola, predominante na pré-escola *versus* um modelo assistencial, historicamente associado à creche, e ambos os modelos, por sua vez, se opondo a uma pedagogia centrada na criança; diferentes concepções sobre a autonomia da escola e sobre a legitimidade de sistemas de regulação externos (Campos, 2013, p. 37-38).

E em 2020 a mesma autora retoma o tema para compartilhar uma preocupação de grande relevância. Ela alerta que “[...] princípios e consensos estabelecidos a partir da década de 90 estão sendo questionados por diversos motivos e por diferentes atores sociais” (Campos, 2020, p. 892). O texto evidencia que o tema qualidade na educação infantil contém avanços historicamente conquistados com a ação de inúmeros protagonistas políticos, mas está submerso em permanente instabilidade, de modo que mesmo avanços significativos são permeados por riscos de descontinuidade.

Em relação ao tema qualidade, escrever este artigo em 2025, exige reconhecer que o próprio campo da educação infantil acumula densa produção acadêmica a respeito. Mas como temos novos Parâmetros de Qualidade e Equidade na Educação Infantil homologados, emerge a possibilidade de analisar como a criança pequena desde bebê, com deficiência, é considerada, aspecto não mencionado nos debates que historicamente se ocuparam do mesmo objeto. Por isso, aqui se enuncia a opção por analisar o uso da palavra inclusão nos termos dos novos Parâmetros, porque essa base normativa expõe uma noção de qualidade que, nos seus termos, pode ser verificada e avaliada levando em consideração um “novo” critério, o que afere a garantia de “práticas inclusivas”.

Desde o início, este artigo defende uma tese. A noção de qualidade presente nesses Parâmetros não é compatível com a perspectiva de educação inclusiva que se vale dos estudos críticos da deficiência, os *disability studies*. Isso será argumentado nas seções seguintes.

Raymond Williams é a inspiração para analisar o uso das palavras qualidade e inclusão reconhecendo-as como parte do vocabulário de nosso tempo. A “[...] partilha crescente de um corpo de palavras e sentidos” (Williams, 2010, p.15), com modos semelhantes de apropriação mesmo em estratos distanciados por grandes assimetrias sociais, permite reconhecer que muitas vezes se estabiliza um uso para uma palavra, como qualidade, por exemplo, como se não fosse mais necessário nuançar, indagando qualidade para que? Ou, qualidade para quem?

Ao explicitar no quê, especificamente, a criança pequena desde bebê, com deficiência, é prejudicada com a concepção de qualidade que se apresenta como “estrutural e estruturante” (Bourdieu, 2023), este artigo retoma uma convicção corroborada etnograficamente (Freitas; 2021), a de que a educação infantil é a instância da educação básica que tem demonstrado maior potencial para responder aos desafios da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DEBATES ANTECEDENTES

Desde a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) a interface entre educação infantil e educação especial tem sido analisada crescentemente, com pluralidade conceitual e de estratégias investigativas (Vita, 2010; Carneiro, 2012; Bride; Meirelles, 2014; Vitta; Zaniolo, 2016; Vitta et al, 2018; Carvalho; Schmidt, 2021; Freitas; Fonseca, 2019; Carvalho; Miranda; Schmidt, 2024; Udiloff; Nascimento, 2024).

Indiretamente, essa questão se apresenta também nos estudos que exploram interfaces entre os temas infância e deficiência, interfaces essas que são analisadas em pesquisas que contam, inclusive, com contribuições internacionais relevantes (Fingerson, 2009; McLaughlin; Fountain; Clavering, 2016; Machado, 2022; Voltolini, 2022).

A criança pequena desde bebê, com deficiência, tem configurado denso objeto de pesquisa, assim como acontece com a complexidade dos temas educação especial e educação inclusiva em relação à educação infantil.

Os debates acadêmicos, nacionais e internacionais, têm convergências e divergências, compatibilidades e incompatibilidades epistemológicas. Mas mesmo análises ancoradas em distintas bases teóricas e interpretativas, raramente deixam de reconhecer que pessoas com deficiência em geral são diretamente afetadas pelos modos de estruturar atividades, especialmente quando a razão de ser dessas atividades é apresentada como desdobramento de uma suposta ordem natural baseada em universalismos abstratos.

Por isso, quando determinada noção de qualidade se apresenta, deve-se levar em conta que expressa, antes de tudo, uma visão de mundo e que esta visão de mundo se mostra concretamente no *checklist* que possibilita aferir quanto dessa qualidade/ideologia está presente.

Mais do que um protocolo de verificação, em relação à criança com deficiência, o sentido de qualidade exposto emerge (res)significado como parte de um repertório que tem sido apropriado pelo individualismo corrosivo que caracteriza este nosso tempo. Individualismo corrosivo, segundo Haraway (2023, p. 15), diz respeito ao modo como cada pessoa é reduzida às singularidades de seu corpo e intelecto, singularidades que são contrapostas às imagens difusas do sujeito “eficiente”. É um processo que está em andamento já há algumas décadas.

Percebemo-nos imersos num tempo em que palavras como produtivismo, empreendedorismo são guindadas ao campo retórico daquilo que Laval (2003, 2020) denomina questão gerencial na e para a educação. As instituições de educação infantil não estão desconectadas desse contexto e, nesse cenário, parâmetros de qualidade nem sempre são peças de resistência ao que há de mais destrutivo nas ideias que têm predominado, mostrando-se, ao contrário, extensão dessas mesmas ideias.

Isso é expressão de um processo e, sendo assim, é possível identificar antecedentes observando dinâmicas similares de captura do sentido de algumas palavras, por assim dizer, estratégicas para consolidação da educação inclusiva. Como infelizmente são muitas as palavras capturadas por vieses produtivistas, é importante destacar duas que estiveram/estão presentes em quase todos os esforços institucionais para avaliar a qualidade no atendimento educacional de crianças com deficiência. Essas duas palavras são autonomia e inclusão.

No âmbito dos *disability studies* (Watson; Roulstone; Thomas, 2014), mas também na sociologia atenta ao lugar da educação junto às camadas populares (Lahire, 2005), encontramos críticas ao uso generalizado da palavra autonomia, que não expressa um único e inquestionável vir-a-ser para a criança e, como tal, não é um item mensurável e verificável na avaliação de projetos pedagógicos.

Nas descrições da criança não-autônoma encontramos, muitas vezes, a descrição do “improdutivo” ou “daquele que não para de demandar” (Freitas, 2022, p.73). Predominantemente, a criança com deficiência é caracterizada com escalas de dependência e não há projeto pedagógico que não explicita a intenção de lhe restituir autonomia como se fosse possível sinalizar modos de “passar a ser” tal como são as crianças representadas como produtivas.

Nos termos de Williams (2010) é importante notar como uma palavra é continuamente utilizada. Se autonomia é cumulativamente projetada como característica natural dos que se preparam para crescer e produzir, inclusão é palavra seguidamente usada para projetar uma distorção.

Inclusão tem sido interpretada somente como polo da dicotomia que compara, justapõe e contrapõe excluídos e incluídos, ambos abordados com expressivo sincretismo interpretativo. Isso repercute nos modos de apropriação da perspectiva enunciada como educação inclusiva que, na maioria das vezes, é evocada como se fosse somente “o contrário da exclusão” (Freitas, 2023, p.9).

É um problema de grande proporção, pois educação inclusiva é um processo de reorganização dos tempos, espaços e fluxos que abrangem todas as personagens do cotidiano educacional. E reorganizar tempos, espaços e fluxos projeta estratégias e experiências que dizem respeito ao trabalho permanente, interminável, de pensar o todo educacional, com todas as crianças, cerzindo um ecossistema inclusivo com os fios diversos do trabalho conjunto, próprios a uma educação (em) comum. A educação inclusiva incide sobre o trabalho educacional e não sobre déficits individuais. Inclusão não diz respeito a produzir realidades paralelas para quaisquer crianças.

No cotidiano das redes municipais de educação as menções à inclusão cada vez mais estão reduzidas à descrição dos modos de responder às particularidades orgânicas e cognitivas de cada um. Este parece ser um procedimento natural, mas não é.

A ESTRUTURAÇÃO DO ARGUMENTO

Os Parâmetros para Qualidade para a Educação Infantil, na documentação aqui analisada, referem-se àquilo que não pode faltar para que crianças pequenas desde bebês recebam o cuidado e a educação a que têm direito. Na configuração do repertório de itens imprescindíveis, não pode ser desconsiderado o modo como emerge a resposta específica que a educação infantil deve oferecer à presença da criança, desde bebê, com deficiência.

Na Resolução CNE/CEB n.1 (Brasil, 2024a), já em seu primeiro artigo, o respeito às singularidades é afirmado e a criança com deficiência é mencionada com referências à educação escolar bilíngue e ao direito à educação especial (Art.1 § 2º). Mas quando o texto se refere à importância de respeitar quaisquer diferenças, aludindo a um modo de argumentar próprio à Base Nacional Comum Curricular, BNCC (Art.2, III, c), a categoria diferença não é associada à deficiência. Deficiência é abordada sempre como sinônimo de déficit.

O texto da Resolução alude às infâncias e quando este plural é utilizado a argumentação se conecta às identidades e singularidades das crianças. Mas o texto denota um simplismo, pois para responder à complexidade dessas categorias considera

suficiente mencionar que os ordenamentos da educação especial e da educação bilíngue de surdos contêm o repertório de medidas para que a educação infantil receba de “modo qualificado” a matrícula de crianças com deficiência (Art. 10, § 1º VII, § 2º e § 3º).

É elogiável o respeito aos direitos de crianças surdas em relação ao direito à “apropriação da Língua Brasileira de Sinais como língua natural das comunidades sinalizantes” (Art.10, § 3º). Mas, na sequência dos artigos, parágrafos e incisos, outro aspecto chama atenção. As garantias relacionadas à complexidade que demanda buscar a educação inclusiva como perspectiva necessária, vão se reduzindo a dois argumentos estruturantes. O primeiro refere-se à demarcação do respeito à cultura surda e o segundo diz respeito a receber nos domínios da educação infantil a estrutura da educação especial para atender a quem precisa.

O direito ao Atendimento Educacional Especializado - AEE é garantido ao público da educação especial (crianças, desde bebês, com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, abrangendo o Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades ou superdotação) e a Resolução assevera que esse Atendimento Educacional Especializado - AEE deve ser oferecido considerando a perspectiva da educação inclusiva (Art.11).

Para garantir que o Atendimento Educacional Especializado - AEE seja oferecido na perspectiva da educação inclusiva, os Parâmetros de Qualidade exigem formação continuada, acessibilidade, tempos e materiais inclusivos (Art. 11, I, II e III). E essa garantia se complementa com a adaptação de horários e abertura ao atendimento de profissionais especializados (Art. 11, III).

A Resolução contém descrição bastante detalhada em sua Seção III, indicando que a proposta pedagógica a ser consolidada em cada instituição de educação infantil deve zelar pela organização dos ambientes, pela disponibilidade de materiais específicos, pela demarcação de espaços para experiências sensória e motora, para brincadeiras e interações (Art. 22, III).

A criança, desde bebê, com deficiência volta à cena quando é prescrito que não pode faltar “a oferta diversificada de brinquedos, livros e materiais, representativos da diversidade de infâncias e acessíveis às diferentes deficiências” (Art. 23, I). E o mobiliário, a salubridade dos espaços, a proporcionalidade adulto/crianças, as áreas externas providas com elementos da natureza também são descritas detalhadamente. O mesmo se dá quando o texto elabora o passo a passo da atuação docente, seu *modus operandi* e as estratégias de registro.

O tema educação inclusiva é indiretamente abordado no Artigo 30 com a menção ao *design* universal e com a referência a surdos, cegos e crianças com baixa visão na elaboração de critérios para comprar livros.

O Relatório Parecer CNE/CEB 2/2024 (Brasil, 2024b) informa que os Parâmetros atendem à Lei Brasileira de Inclusão (p.8) e insiste que profissionais da educação infantil devem receber formação para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva (p.10).

O documento do MEC denominado Qualidade e Equidade na Educação Infantil: princípio, normatização e políticas públicas (Brasil, 2024c), apresentando-se como publicação de referência, informa que opera com noções de infância conforme a obra de Manuel Sarmiento; de criança conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil de 2009; de direito à educação conforme a obra de Carlos Roberto Jamil Cury e de diversidade nos termos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, SECADI (Brasil, 2024c, p. 12-15). Aqui, não estão em consideração as obras e diretrizes citadas no documento como referências. Está em discussão a noção de qualidade exposta com tais referências e a subsunção de uma concepção de deficiência a essa noção.

Esse esforço que concatenou princípios, bases teóricas e marcos regulatórios permitiu ao MEC concluir que é “essencial que os espaços sejam organizados a partir de uma perspectiva de acessibilidade, fazendo uso de desenhos universais que promovam a inclusão de bebês e crianças com deficiência” (Brasil, 2024c p.42), e que a formação continuada para docentes deve abordar a inclusão de crianças, desde bebês, com deficiência, o que também diz respeito à educação bilíngue de surdos ou educação linguística de bebês e crianças surdas (Brasil, 2024c p.51-52).

Desde a década de 1990, os estudos críticos da deficiência, internacionalmente reconhecidos como *disability studies*, destacam que pessoas com deficiência são permanentemente desconsideradas. E a desconsideração mais efetiva é aquela que naturaliza o entendimento de que deficiências não demandam reestruturações sistêmicas na sociedade e em suas instituições, mas sempre e somente intervenções nos chamados déficits e impedimentos pessoais. Predominantemente, menções às assimetrias sociais relacionadas à classe social, gênero, raça e etnia são consideradas suficientes para legitimar críticas às desigualdades estruturais que vivenciamos. Mas os *disability studies* afirmam que tanto quanto as classes sociais e as condições de gênero, raça e etnia, as deficiências não são naturais e suas características não podem ser explicadas unicamente com alusões ao organismo, à anatomia, às funcionalidades

corporais e intelectuais. Temos uma perspectiva crítica que demonstra que historicamente os sujeitos se configuram com experiências em que as assimetrias se interseccionam, e deficiência é uma dessas categorias, não somente um descritor do organismo singular (Davis, 2013).

Isso é uma ruptura epistemológica em relação aos estudos da deficiência que será, brevemente, explicada na próxima seção.

QUESTIONANDO PRINCÍPIOS

Os destaques de conteúdo feitos na seção anterior possibilitam trazer a este texto algumas questões encadeadas: se o Atendimento Educacional Especializado - AAE é garantido ao público-alvo da educação especial; se a menção à educação especial é feita com base na perspectiva da educação inclusiva; se são reconhecidas as demandas geradas com o aumento de matrículas de crianças com deficiência, associando-as ao campo de formação continuada docente, em quê, exatamente, os Parâmetros de Qualidade na Educação Infantil desconsideram e apagam direitos de crianças, desde bebês, com deficiência? Como esta palavra-chave, qualidade, traz em sua substância política um sentido que esvazia o conteúdo de outra palavra-chave que é inclusão? E qual potencial da educação infantil é desconsiderado nos enquadramentos trazidos pelos Parâmetros?

Para responder a tais questões é necessário rememorar, ainda que brevemente, a formulação de um princípio e uma ruptura epistemológica.

O processo que consolidou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) reconheceu que direitos educacionais de pessoas com deficiência são inseparáveis das premissas da convivialidade e exigem interrupção de práticas segregacionistas e de redução desses direitos educacionais às instituições especializadas, classes especiais e espaços paralelos. Trata-se de um princípio que exige reconfigurar instituições educacionais no seu todo, com todos, para evitar que as estratégias de segregação se recriem por dentro, após o acesso.

A ruptura epistemológica mencionada refere-se a reconhecer que inclusão não se restringe ao tema deficiência, mas sim ao reconhecimento de que as categorias corpo, corporeidade, cognições (Hart, 2014) “tornam-se” (Hall, 1997) experiências concretas com as dimensões de classe, raça, etnia, gênero (Freitas; Santos, 2021) que possibilitam divisar conspectivamente que deficiência é uma diferença no corpo histórico, permeado por conteúdos culturalmente elaborados (Ginsburg; Rapp, 2013),

e deficiência é, principalmente, uma categoria relacional (McLaughlin, 2020) que se faz com as pessoas, umas em relação às outras.

Em determinado contexto, por exemplo, raça, gênero e deficiência se interseccionam (Freitas; Santos, 2021) e os possíveis e impossíveis do corpo-em-sua-circunstância (Ram; Houston, 2015) não podem ser compreendidos ou explicados somente com a indicação de déficits orgânicos. As impossibilidades individuais, de fato, existem e limitam modos de estar e modos de agir. Mas, na ruptura interpretativa que foi arquitetada com a educação inclusiva, a limitação em si não é um componente essencial que existe como se fosse natural, independentemente do campo de relações objetivas e subjetivas em que cada um se faz. Sempre é necessário considerar os “elementos deficientizadores” (Freitas, 2024) de cada situação.

Deficientização é a ação da forma sobre o conteúdo. É um conceito necessário para entender, por exemplo, que o tempo de realização das tarefas tem efeitos deficientizadores sobre a tarefa em si e sobre muitas pessoas empenhadas em realizá-la. Por exemplo, o substantivo lentidão e o adjetivo lento não podem ser relacionados a “atributos naturais”, como se fossem trazidos por alguém que já chega sendo lento. Lento é o que a pessoa se torna em relação aos demais quando imersos no tempo geral de realização da mesma tarefa.

A educação inclusiva não retira a legitimidade da educação especial, e isso ocorre justamente porque não está em questão ocupar seu lugar ou substituí-la. A educação inclusiva dá forma à necessidade de reconfigurar as instituições educacionais após democraticamente se lograr o acesso, e já contando com recursos de acessibilidade. Acesso, acessibilidade e inclusão são palavras indissociáveis, mas não são sinônimas (Freitas, 2023).

Por isso, a educação inclusiva não deve incidir sobre indivíduos especificamente, mas sobre processos. E a inflexão mais potente trazida pela adesão ao movimento internacional de educação inclusiva não está somente na virada epistemológica que amplia a percepção do corpo diferente entre nós. A revisão mais expressiva diz respeito a não reduzir direitos educacionais de pessoas com deficiência à oferta de serviços para os que têm algum problema, uma vez que a própria noção de problema deve ser historicizada. O Atendimento Educacional Especializado - AEE cada vez mais é entendido como se fosse uma espécie de “clínica interna” (Freitas, 2024), que atende os que precisam. Isso impacta o cotidiano fazendo com que, na maioria das vezes, a criança com deficiência e, no caso da educação infantil, a criança pequena, desde bebê,

com deficiência seja considerada responsabilidade do Atendimento Educacional Especializado - AEE.

As questões apresentadas ao início desta seção podem ser retomadas para respondê-las com base na problematização de princípios apresentados acima.

Garantir o Atendimento Educacional Especializado - AEE para o público-alvo da educação especial não é o mesmo que reorganizar estruturas das instituições educacionais. Reconhecer demandas trazidas com a ampliação do direito ao acesso às pessoas com deficiência não é o mesmo que reconhecer as inconsistências nos modos de conceber o trabalho com todas as crianças. Em termos educacionais, pessoas com deficiência em geral, têm direitos desrespeitados quando o foco das estratégias de atendimento incide sobre deficiências e não sobre os modos de fazer ou sobre os modos de organizar.

A palavra-chave qualidade pode esvaziar o conteúdo da palavra-chave inclusão se o sentido de inclusão “com qualidade” estiver associado unicamente à garantia de atendimento especializado. Quando isso acontece, o potencial da educação infantil é desconsiderado uma vez que no seu cotidiano tem sido possível reconhecer trabalhos que abordam a complexidade da educação inclusiva reconfigurando os modos de fazer. Nesse sentido, exemplos recolhidos com pesquisas etnográficas serão apresentados adiante.

Antes, porém, é importante destacar que essas questões têm ressonância política no âmbito da educação infantil. São questões que adquirem contornos específicos quando são considerados aspectos historicamente ligados à configuração da creche e da pré-escola como campos de pesquisa e territórios de afirmação de uma identidade profissional própria. A próxima seção recupera algumas questões que permitem reconhecer como educação infantil e educação inclusiva têm um transfundo histórico em comum, enfrentando, cada qual a seu modo, dificuldades expressivas para explicitar o que é próprio a cada uma.

A HISTÓRIA RECENTE DOS REPERTÓRIOS

Se estamos prestando atenção a vocabulários, deve-se destacar uma coincidência cronológica na disseminação de repertórios.

No cenário de reconstrução do estado de direito brasileiro, pós anos 1980, emergiram lutas e contraposições que resultaram na configuração do lugar da criança, da infância e da educação infantil nos marcos constitucionais, nos estatutos, nas

diretrizes e bases, na diretrizes curriculares e num conjunto amplo de referências, parâmetros, portarias, decretos que estabeleceram critérios para as ações e contradições que permeiam o cotidiano educacional de crianças pequenas desde bebês (Freitas; Biccás, 2009).

Foi um processo que demandou a produção e aprovação de escritos de referência e, simultaneamente, possibilitou a demarcação de vocabulários críticos próprios ao campo. Por exemplo, se nas últimas décadas do século XX e nas primeiras do século XXI tais balizas suscitarão garantias relacionadas à infância, simultaneamente a construção da pesquisa acadêmica passou a manejar uma pluralização reativa, referindo-se, muitas vezes, às infâncias, flexão de número que sinaliza uma contraposição trazida para enfrentar a pretensão universalizante dos descritores jurídicos.

Mas trata-se de um processo inacabado, sempre em andamento, tanto é assim que estamos analisando a publicação de novos parâmetros de qualidade para a educação infantil. Em quase cinco décadas de configuração normativa, se reconhecermos a Constituição de 1988 como um dos marcos iniciais, essa dinâmica foi/é acompanhada de disputas pelo sentido dos textos, das palavras e das imagens que prescrevem a razão de ser de nossos modos-de-fazer em relação ao tema.

O campo normativo da educação especial brasileira emerge do mesmo texto constitucional delineado em 1988, que no seu Artigo 208 organiza o repertório que deu base à dinâmica operacional do Atendimento Educacional Especializado - AEE. O processo ali iniciado reverbera a pretensão de garantir direitos educacionais para pessoas com deficiência. Tivemos, assim, uma dinâmica que deu origem à Política Nacional de Educação Especial em 1994 e em 1999 a Política Nacional de Integração da pessoa Portadora de Deficiência que usou a palavra transversal para identificar o lugar da educação especial em todas as etapas da educação básica e complementar ao ensino regular.

São bases normativas muito analisadas e, para o que importa aqui, vale destacar a luta pelo sentido das palavras, pois tais políticas ao mesmo tempo que ensejaram um tempo de organização e sistematização abrangente dos direitos educacionais de pessoas com deficiência, também levaram a efeito um processo de segregação interna nas instituições educacionais com uma ressignificação destrutiva da palavra "integração" (Bueno, 2016, p. 70). Para além disso, o sistema paralelo de atendimento em instituições filantrópicas, particulares e religiosas não foi desmobilizado.

As Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica de 2001 repercutiram intensamente na afirmação dos vínculos da educação especial com a oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE para o seu público-alvo. No transcorrer do processo, palavras-chave davam o tom para o andamento de políticas que subtraíam no modo de acrescentar. Um exemplo disso está no uso corrente da palavra complementar para indicar o papel do Atendimento Educacional Especializado - AEE nos processos educacionais. O que é complementar está fora pelo modo como está dentro. Palavras não são neutras. São disputadas porque expressam modos de vencer disputas políticas.

O Plano Nacional de Educação de 2001 indicou a necessidade de modificações mais densas na educação especial e em 2003 o MEC passou a adjetivar sistemas educacionais com uma qualificação ao final, inclusivos. O que deve ser enfatizado é que se firmou a percepção de que os direitos educacionais de pessoas com deficiência não se restringem à oferta de educação especial, nem somente à garantia de Atendimento Educacional Especializado.

No Brasil, a Educação Inclusiva, cujo marco de referência é a já mencionada Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), decorre do alinhamento com repertórios internacionais, como as ideias defendidas nas Conferências realizadas em Jomtien em 1990, em Salamanca em 1994 e na Guatemala em 1999. Educação Inclusiva é também profundamente marcada pelos debates sobre diversidade realizados no âmbito da SECADI na primeira década do século XXI (Moehlecke, 2009).

Mas prefiro destacar, aqui, que o uso educacional da palavra inclusão tem afinidades eletivas com os vocabulários densos que se consolidaram nas lutas antimanicomiais, especialmente a experiência italiana, que se tornaram exemplares. Essas lutas produziram repertórios que influenciaram disputas similares na França e em muitos lugares. Os vocabulários dessas experiências tornaram a convivialidade a razão de ser dos ecossistemas institucionais inclusivos. E, por dentro das instituições, emerge a recusa a argumentos que normalizam segregações com palavras tais como necessárias, benéficas ou inevitáveis.

No mesmo recorte cronológico encontramos lutas pela afirmação de léxicos próprios, num tempo em que os sentidos da educação infantil, da educação especial e da educação inclusiva foram objeto de disputa e lutas por hegemonização de perspectivas. O que se constata é que nessa mesma quadra histórica consolidou-se a percepção de que não basta oferecer educação infantil, pois é necessário colocar em

discussão qual concepção de infância acompanha toda proposta. Coincidentemente, fortaleceu-se a compreensão de que não basta oferecer educação especial para garantir educação inclusiva.

E é importante para a análise em curso recuperar também como, no mesmo período, os estudos críticos da deficiência, os *disability studies*, compuseram e compõem a história recente dos estudos de infância, os *childhood studies*.

A ABORDAGEM CRÍTICA DA DEFICIÊNCIA E OS ESTUDOS DE INFÂNCIA

Nas duas últimas décadas do século XX e nas duas primeiras do século XXI, cresceram, quantitativa e qualitativamente, os chamados *childhood studies*, favorecendo a consolidação (internacional e nacional) de estudos sociais da infância.

E na disseminação de obras específicas sobre o tema infância foi possível perceber, por exemplo, que não faltavam estudos sobre a criança, mas predominava o seu silenciamento. A criança sempre era mencionada como reflexo ou consequência de estruturas, processos e decisões adultas. As chamadas ciências humanas retratavam um ente inerte desprovido de condições para o alcance da categoria ator social ou para conceitos de corte antropológico como agência (James; Prout, 1997; Freitas; Prado, 2017).

Os *childhood studies* se firmaram porque superaram as barreiras desse silenciamento e conseguiram analisar a infância como construção social, como variável indissociável de categorias como gênero, classe, raça, etnia, ou seja, inseparável da história e, principalmente, porque defenderam que crianças devem ser estudadas por si mesmas, como atores envolvidos na construção das próprias vidas (James; Prout, 1997, p. 1-7).

É muito importante enfatizar que quase todas as perspectivas (e são muitas) envolvidas com a construção dos *childhood studies*, reconhecem que a pesquisa etnográfica foi/é decisiva para que a voz da criança, sua perspectiva, seu modo de agir/interagir possam emergir como conjunto de dados próprios, com significação própria à cultura de pares, possibilitando observar concretamente como crianças participam da cultura e não são, simplesmente, produtos dela.

Pois na mesma fatia cronológica, a criança com deficiência emerge com sua singularidade no campo dos *disability studies* que se projetam como campo crítico de estudos sobre deficiência (Beazley; Williams, 2014). E nesse universo marcadamente

“próprio” a pesquisa etnográfica igualmente possibilitou escutar a criança, a criança com deficiência.

Se a criança encontrada por pesquisadores/as dos *childhood studies* estava, até então, submersa na condição silenciosa de participante passiva nos cenários produzidos por adultos, como reflexos de estruturas, a criança com deficiência também estava submetida a um silenciamento ainda mais corrosivo, pois abordar “a deficiência” parecia/parece ser suficiente para interpretar essa criança unicamente como reflexo e consequência da sua configuração orgânica.

Emergiu, em ambos os campos de estudo e pesquisa, o reconhecimento concreto da escuta de crianças como horizonte analítico a ser buscado, e etnógrafos experientes perceberam que ambas as frentes estavam diante da mesma tarefa, uma vez que até aquele momento “[...] poucos autores que manejavam paradigmas da nova sociologia da infância escreviam sobre crianças com deficiência, e poucos autores que se manifestavam no âmbito dos estudos críticos da deficiência se interessam pela vida das crianças” (Davis; Watson; Burley 2007, p. 203).

As etnografias com suas longas imersões no campo de pesquisa recolheram exemplos significativos relacionados aos modos bem-sucedidos de procurar a perspectiva da criança e, principalmente, exemplos que mostraram transformações substantivas quando foi possível perceber que a criança também fala com os espaços (Hart, 2014), com as interações corporificadas (Cruz; Tamanaha, 2021), com o tecido interacional em que se insere (Mead, 1992). A fala da criança não é, simplesmente, um evento de ordem fonética e fonológica. Sua fala é também um corpo no mundo e um corpo com o mundo (Le Breton, 2023).

Nesse sentido, pesquisas etnográficas proporcionam exemplos importantes, que serão brevemente comentados a seguir, e que permitem reconhecer o quanto a educação infantil acumulou de experiências e saberes em sua fortuna pedagógica nesse período histórico recente em que o próprio campo estava em configuração. E nessa fortuna pedagógica encontramos ações imprescindíveis para a educação inclusiva.

PESQUISA ETNOGRÁFICA E EXEMPLOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

É importante rememorar pelo menos alguns exemplos para corroborar o argumento central deste artigo. E é possível fazer essa rememoração porque foi no território da educação infantil que uma vigorosa percepção do que é educação inclusiva se mostrou efetivamente presente.

Num processo de imersão que se estendeu por meses (Freitas; Gonçalves, 2019), em instituição pública da periferia de uma cidade da região metropolitana de São Paulo, foi possível observar detidamente o cotidiano de uma professora com crianças de quatro anos de idade.

A presença de uma menina com a experiência da paralisia cerebral, da qual resultaram dificuldades associadas à fonação, prejudicando a inteligibilidade dos sons emitidos, e com alguma interferência na sua motricidade, não suscitou iniciativas por parte da professora voltadas à produção de atividades paralelas para a criança.

Com autoridade pedagógica, a professora compartilhava sua compreensão de que não estava em questão reduzir as ações da criança ao perfil dos impedimentos detalhados em sua documentação de matrícula.

Analisou a estrutura de todas as atividades que se desenvolviam no dia a dia, e concluiu que uma parte significativa do que se fazia poderia ser realizada com todas as crianças diretamente no chão, reordenando alguns fluxos e repensando o *design* dos movimentos pretendidos, dispensando o máximo possível o tempo de permanência nas cadeirinhas das mesinhas. Com isso, para a criança aqui mencionada, superava-se a dificuldade postural que se produzia ao permanecer sentada por muito tempo, pois o exercício de sentar-se fazia com que essa menina com a experiência da paralisia cerebral tivesse dores intermitentes. Para as demais, os novos modos de fazer ampliaram possibilidades de interação e aproveitamento lúdico das situações.

E, na mesma direção, todas as brincadeiras foram repensadas tendo em vista dois objetivos. O primeiro foi o de inserir no dia a dia argumentos que não valorizavam a velocidade de realização dos movimentos, mas sim os diferentes modos de fazer. Reorganização essa pensada com o todo, com todos/as. O segundo, foi o de replanejar as distâncias entre objetos, equipamentos e apetrechos introduzindo práticas de pegar a dois, levar a dois, guardas a dois, e assim sempre, o que fez com que as interdependências se tornassem parte do fazer coletivo, e não algo que demonstra o déficit de autonomia de alguém especificamente.

A verbalização da lógica que presidia o repensar dos trabalhos é o que merece destaque: a educação infantil não trabalha o corpo no chão ou em qualquer espaço. Trabalha o corpo com o chão, com o espaço, como corporeidade em permanente processo de extensão interativa de si. De diversos modos a professora insistia nessa perspectiva.

Ao demonstrar uma compreensão de trabalho educativo que se move do todo para a parte, a professora também percebeu que as dificuldades de fonação da criança

só se tornavam desvantagens em relação aos demais quando era necessário “disputar o alcance da voz” (Freitas; Fonseca, 2019, p.15) ou, lembrando a percepção interacionista de deficiência expressa por Goffman (2012), quando era necessário lutar para pegar com os olhos a atenção adulta.

A professora deu início a um processo de elaboração de espaços de fonação inclusiva, ou seja, organizou (com todos/as) modos de falar a distância que sempre começavam com uma sinalização com as mãos, indicando que alguém desejava falar, mas não especificamente para quem estava imediatamente ao lado. Após sinalizar (erguendo as mãos) e obter atenção, a voz quase inaudível ganhou potência própria, e todos os corpos se aproximavam com maior ou menor deslocamento em relação à pessoa que se valeu do gesto, fazendo com que na turma as táticas de fonação se convertessem em faixas sonoras inclusivas, e inclusivas não porque atendiam às dificuldades de uma criança, mas porque reelaboravam o ecossistema educativo num aspecto fundamental, o da comunicação verbal, repensada a partir de todas as mãos.

As tarefas, tal como se apresentam e tal como são naturalizadas, têm efeitos deficientizadores sobre determinados corpos. A professora da educação infantil, a seu modo, trazia essa compreensão em seus “saberes de fundo” (Freitas, 2021) e enfrentava a mecânica das tarefas.

E foi no mesmo universo da educação infantil, mas em outra instituição, que foi possível observar uma professora explicando para uma mãe que separar por semelhança é segregar. A mãe indagava se não seria mais adequado separar as diferenças em atenção às fragilidades que se apresentavam. E a professora explicou que as crianças mencionadas pela mãe têm direito à educação não porque são diferentes, mas porque são iguais. Iguais, mas não idênticas. E a diferença não retira o direito ao reconhecimento da igualdade. A diferença diversifica o que há em comum entre iguais.

A professora compreendia que desigualdade é uma categoria para comparar situações concretas entre iguais que não vivem como se fossem iguais. E as diferenças se constituem, se fazem, se tornam. Delas provêm as identidades, não as anormalidades, pois estas decorrem dos modos de apontar o outro (Goffman, 1981).

Essa argumentação é, por assim dizer, o chão filosófico da educação inclusiva e o zelo pela experiência em comum sua marca mais substantiva.

Nessas situações nunca foi possível registrar professoras da educação infantil proclamando a responsabilidade exclusiva do Atendimento Educacional Especializado -

AEE sobre aquelas crianças. Não lhes ocorreu edificar um mundo paralelo para cada uma. E assim procederam não somente porque expressavam tolerância ou empatia.

Sem dúvida, tais professoras são exemplos de disponibilidade empática, mas suas práticas foram e são inclusivas porque compreendem o que é a educação infantil e o quanto sua potência diz respeito a promover o entrelaçamento de corpos com o espaço e com a multiplicidade de tempos. Sabiam e sabem que o alcance de qualquer intervenção pedagógica só é amplo se mobiliza todos em todos os modos de fazer, sem supor que inclusão seja, simplesmente, responder afetivamente a déficits ou encaminhar alguém para o Atendimento Educacional Especializado - AEE, por mais que esse encaminhamento, que é um direito, tenha um lugar importante nessa trama diária.

Nas instituições de educação infantil, o Atendimento Educacional Especializado - AEE tem importância fundamental para que o brincar, o uso do mobiliário, as conexões com informações em geral e o uso de Tecnologia Assistiva materializem a apropriação desse direito que tem dupla titularidade, pois é direito da criança e de sua família.

Nas instituições de educação infantil, o/a professor/a do Atendimento Educacional Especializado - AEE se relaciona com a criança com deficiência conhecendo-a de perto e garantindo que os recursos de acessibilidade e a adequação de materiais e brinquedos façam parte da cotidianidade. Isso abrange a todos os espaços, não um lugar específico para a criança, desde bebê, com deficiência. O Atendimento Educacional Especializado - AEE nas instituições de educação infantil não deve ser um lugar à parte, pois suas ações devem participar da qualificação de todos os espaços, sejam os berçários ou os solários; sejam os locais de recreação ou os refeitórios, enfim, onde for necessário identificar barreiras e produzir estratégias para superá-las.

Mas se o Atendimento Educacional Especializado - AEE é um direito imprescindível e atento às especificidades da educação infantil não é "a" inclusão. Os exemplos proporcionados pelas pesquisas etnográficas foram utilizados com a intenção de demonstrar que inclusão é um processo de redimensionamento das práticas com tudo e com todos/as, tal como fizeram as professoras cujas ações se tornaram exemplares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, a educação infantil no Brasil viu-se seguidamente confrontada com reducionismos que produziram efeitos negativos longevos.

Sua estruturação como etapa inicial da educação básica não se firmou sem antes confrontar a dicotomização entre cuidar e educar que se enraizou nos modos pensar direitos para crianças pequenas desde bebês (Freitas; Biccas, 2009).

Esses direitos, permeados por assimetrias vividas não somente na escola, mas também nas teias de convivência de cada criança, também foram e são solapados nos modos como gradualmente se retomam argumentos que pressionam a educação infantil a assumir uma razão de ser voltada para o preparo ao ensino fundamental.

Por mais que o campo da educação infantil tenha elaborado bases curriculares, delimitado modos próprios de conceber e organizar suas dinâmicas de trabalho, logrado em muitos municípios planos de carreira docente e consolidado um lugar também próprio na formação inicial de pedagogos/as, assistimos crescente desresponsabilização pública com base na proliferação de instituições conveniadas chamadas a suplementar insuficiências das redes diretas. Este é um cenário desolador em algumas grandes cidades.

E é no bojo desse contínuo processo de desestabilização que mais se faz necessário disputar o sentido das palavras e defender o que a educação infantil tem de próprio, inclusive para aferir qualidade.

Quanto a isso, este artigo trouxe para o debate a criança, desde bebê, com deficiência no âmbito da educação infantil e questionou o que essa noção de qualidade que ora se apresenta tem a lhe oferecer. Para entender a menção à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, tal como encontramos no texto da resolução homologada e na documentação complementar analisada, é necessário também considerar o aprendizado político que as demais etapas da educação básica proporcionam.

O que tem acontecido?

A bem-vinda presença de crianças e jovens com deficiência nas escolas de ensino fundamental e médio tem sido prejudicada pela facilidade com a qual se interpreta essa presença dissociando-a das estratégias pedagógicas da escola no seu todo, deslocando a pessoa com deficiência para uma estrutura de cuidados, mantida para acompanhá-la “enquanto” (Freitas, 2024) as demais estudam. E as garantias mantidas estão associadas, predominantemente, ao Atendimento Educacional Especializado - AEE, que, naquilo que lhe cabe, atende ao público-alvo da educação especial em regime de contraturno. Trata-se de uma valorosa conquista, mas que tem sido reduzida ao plano paralelo. Assim como se dá com a presença de pessoas de apoio, que materializam a compreensão de que alguns “só precisam de cuidado” (Freitas; Gonçalves 2021). A

ideia de cuidado nesse contexto é um retrocesso que exprime a compreensão de que alguns demandam somente pessoas incumbidas de “tomar conta”.

O que se percebe é que a dicotomia entre cuidar e educar se recria permanentemente quando se aborda a educação inclusiva, e a educação infantil deve ser respeitada, pois acumulou experiência e resistência política para ensinar a todas as etapas da educação básica que se a pessoa com deficiência for considerada tal como foram as crianças pequenas desde bebês nos processos que as distanciava da educação de fato, todos/as sairão perdendo e o sentido de inclusão continuará sendo o mesmo que descreve o acesso. Significará apenas entrar.

A contribuição de pesquisas etnográficas tem possibilitado encontrar no dia a dia da educação infantil docentes com densa compreensão a respeito do que significa pensar os espaços como quem pensa um ecossistema inclusivo. São exemplos de profissionais que manejam com tal qualidade (destaco a palavra) a relação entre criança, espaço, tempo, fluxos, *design*, interações, experiências, que se torna possível perceber, no bojo de suas ações, que seus saberes são inclusivos porque a educação infantil é, predominantemente, uma tapeçaria pedagógica em cujo emaranhamento de ações constantemente se busca redimensionar o todo para bem trabalhar com a parte.

Os exemplos citados anteriormente são demonstrações do que a estrutura da educação infantil tem a oferecer para todas as crianças e isso implicou e implica não considerar que qualidade para a criança com deficiência seja simplesmente citar a educação especial e seus serviços, ainda que na perspectiva da educação inclusiva.

Quanto mais a educação infantil for valorizada no que tem de específico, no que tem de potencial para a escuta de crianças desde bebês, mais o compromisso com a educação inclusiva estará presente.

No Art. 20 da Resolução CNE/CEB nº 01 de 2024 o documento de identidade de cada instituição de educação infantil é projetado. E no seu Art. 21 a oferta de educação infantil é associada à organização do currículo com base em interações e brincadeiras, com situações pedagógicas que possibilitem:

- I - diferentes agrupamentos no decorrer do dia: pequenos grupos, duplas, grande grupo, momentos individuais etc.;
- II - diversas modalidades de organização do trabalho pedagógico, como atividades permanentes, eventuais e sequenciadas, projetos, oficinas, ateliês etc.;
- III - organizações de tempo que respeitam os ritmos de bebês e crianças, minimizando os tempos de espera entre os momentos da jornada;
- IV - ambientes organizados de forma a favorecer as interações de bebês e crianças com os adultos e com seus pares; e
- V - momentos diários nos espaços externos, de forma a diversificar as experiências de bebês e crianças e a evitar práticas que concentrem as interações e a brincadeira apenas nos espaços internos.

Se os itens acima têm lacunas ou generalidades que suscitam a importância de uma prescrição de qualidade ser mais minuciosa, certamente o próprio campo da educação infantil emitirá sinais próprios à densidade política que o caracteriza.

Mas cabe reconhecer que no chamado documento de identidade apresentado pela Resolução CNE/CEB nº 01 de 2024 e seus textos complementares, quando emerge o tema deficiência não emerge associado àquilo que o CNE quis denominar como identidade da educação infantil. Quando a criança com deficiência é mencionada, rapidamente se afirma que fará jus aos aparatos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, como se os saberes e fazeres da educação infantil não contassem com potentes recursos para lidar com a complexidade de cada situação em que a diferença se pronuncia, tal como os exemplos trazidos pelas etnografias demonstraram.

Foi expressa a garantia de que as deficiências serão abordadas com a lógica do serviço de atendimento e com o viés da ação específica para quem precisa.

Em termos de qualidade, a educação infantil tem muito mais a oferecer para as crianças desde bebês que vivem a experiência da deficiência, especialmente porque na forma que caracteriza sua impregnação da cultura da infância ninguém deixa de ser criança em razão de qualquer particularidade. E também porque da arte de repensar espaços e tempos decorre uma pedagogia efetivamente inclusiva, que se movimenta do todo para a parte.

Garantir os serviços da educação especial para quem precisa é o que as demais etapas da educação básica têm feito com grande abnegação de docentes, estagiários e cuidadores. Mas estamos perdendo a batalha na disputa pelo sentido crítico de inclusão.

A qualidade na educação infantil quanto à educação inclusiva, nos termos que se apresenta, corre o risco de cristalizar no universo educacional da criança pequena desde bebê um repertório de procedimentos que, a seu modo, recria internamente aspectos da dicotomia entre cuidar e educar. Se for assim, as crianças estarão juntas, mas separadas, tal como tem acontecido de modo generalizado.

REFERÊNCIAS

BEAZLEY, Sarah; WILLIAMS, Val. **Childhood and disability**: key papers from disability & society. London, Routledge, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, Editora Papius, 2023.

BRASIL. Câmara de Educação Básica, Ministério da Educação. Resolução CNE/CBE nº1 de 17 de outubro de 2024. Institui as diretrizes e bases operacionais nacionais de qualidade e equidade para a educação infantil. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 22 out. 2024a.

BRASIL. Câmara de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação. Diretrizes operacionais nacionais de qualidade e equidade da educação infantil, parecer homologado. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 out. 2024b.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Qualidade e equidade na educação infantil**. Brasília, DF, MEC, 2024c.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva** - PNEEPEI/MEC. Brasília, DF, Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza; MEIRELLES, Melina Chassot. Atos de ler a educação especial na educação infantil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.39, p.745-769, 2014.

BUENO, José Geraldo Silveira. O atendimento educacional especializado (AEE) como programa nuclear das políticas de educação especial para a inclusão escolar. **Tópicos educacionais**. Recife, v.22, n.1, p. 68-87, 2016.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, 2006.

CAMPOS, Maria Malta Entre políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 22-43, 2013.

CAMPOS, Maria Malta. Avaliação da qualidade na educação infantil. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 10, p. 891-916, 2020.

CARNEIRO, Relma. Educação inclusiva na educação infantil. **Práxis educacional**, Vitória da Conquista, v.8, n.12, p.81-95, 2012.

CARVALHO, Amanda; MIRANDA, Ana Carolina, SCHMIDT, Andreia. Práticas educacionais inclusivas na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Corumbá, v.30, e0187, p.010-20, 2021.

CARVALHO, Amanda; SCHMIDT, Andréia. Práticas educativas inclusivas na educação infantil: revisão integrativa de literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Bauru, v.27, e0231, p.707-724, 2021.

CRUZ, Fernanda Miranda da; TAMANAHA, Ana Carina. Do silêncio às ações corporificadas em interações de crianças com TEA não-verbais. **Calidoscópio**. São Leopoldo, v.19, n.2, p.209-223, 2021.

DAVIS, John; WATSON, Nick; BURLEY, Sara Cunningham. Learning the lives of disabled children: developing a reflexive approach. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES,

Alisson (eds.). **Research with children: perspectives and practices**. Abingdon, Routledge Falmer, p. 201-224, 2007.

DAVIS, Lennard. **The disability studies reader**. New York, Routledge, 2013.

FINGERSON, Laura. Children's body. In: QVORTRUP, Jens; CORSARO, William; HONIG, Michael. **The Palgrave handbook of childhood studies**. London, Palgrave, p. 217-227, 2009.

FREITAS, Marcos Cezar de. **Deficiências e diversidades: educação inclusiva e o chão da escola**. São Paulo, Cortez Editora, 2022.

FREITAS, Marcos Cezar de. Diversidades culturais, deficiências e inclusão: a potência curricular da educação infantil. **Debates em educação**. João Pessoa, v.13, n.33, p. 331-354, 2021.

FREITAS, Marcos Cezar de. **Educação inclusiva e coordenação pedagógica**. São Paulo, Cortez Editora, 2024.

FREITAS, Marcos Cezar de. Educação inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade inclusão. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.53, e10084, p.01-16, 2023.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane Souza. **História social da educação no Brasil**. São Paulo, Cortez Editora, 2009.

FREITAS, Marcos Cezar de; FONSECA, Rosângela Nezeiro da Fonseca. Inclusão educacional de crianças com deficiência: notas do chão da escola. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.4, e186303, p. p01-20, 2019.

FREITAS, Marcos Cezar de; GONÇALVES, Raelen Brandino. Crianças diagnosticadas com TEA na escola pública: novos desafios, velhas dicotomias. **Horizontes**, Itatiba, e021018, p. 01-26, 2021.

FREITAS, Marcos Cezar de; PRADO, Renata Lopes Costa. **O professor e as vulnerabilidades infantis**. São Paulo, Cortez Editora, 2017.

FREITAS, Marcos Cezar de; SANTOS, Larissa Xavier. Interseccionalidades e a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v.56, e07896, p. 01-19, 2021.

GINSBURG, Faye; RAPP, Rayna. Disability worlds. **Annual review of Anthropology**. New York, p. 01-16, 2013.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**. Rio de Janeiro, LTC Editora, 1981.

GOFFMAN, Erving. **Rituais de interação**. Petrópolis, Editora Vozes, 2012.

HALL, Stuart. Cultural identity and diaspora. In: RUTHERFORD, Jonathan (ed.) **Identity: Community, culture, difference**. London, Lawrence Wishart, p.103-130, 1997.

HARAWAY, Donna. **Ficar com o problema**. São Paulo, N-1 Edições, 2023.

HART, Brendan. Autism parents & neurodiversity: radical translation, joint embodiment and the prosthetica environment. **Biosocietes**, London, v.9, n.3, p.284-303, 2014.

JAMES, Alisson; PROUT, Alan. **Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood**. Abingdon, Routledge Falmer, 1997.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso educacional nos meios populares: razões do improvável**. São Paulo, Editora Ática, 2005.

LAVAL, Christian. **Foucault, Bourdieu e a questão neoliberal**. São Paulo, Editora Elefante, 2020.

LAVAL, Christian. **L'école n'est pas une Entreprise**. Paris, La Découverte, 2003.

LE BRETON, David. **Antropologia das emoções**. Petrópolis, Editora Vozes, 2023.

MACHADO, Letícia Vier. **Políticas do autismo**. São Paulo, Benjamin Editorial, 2022.

McLAUGHLIN, Janice. Relational autonomy as a way to recognize an enhance children's capacity and agency. **Ethics and social welfare**, London, v.14, n.2, p. 204-219, 2020.

McLAUGHLIN, Janice; FOUTAIN, Edmund; CLAVERING, Emma. **Disabled chidhoods**. London, Routledge, 2016.

MEAD, Georg Herbert. **Mind, self & society**. Chicago, Chicago University Press, 1992.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.39, n.137, p. 461-487, 2009.

RAM, Kalpana; HOUSTON, Christopher. **Phenomenology in anthropology**. Bloomington, Indiana University Press, 2015.

UDILOFF, Larissa Busato; NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Eu nunca tinha visto ele fazer isso: perspectivas de adultos sobre crianças pequenas com deficiência na escola. **Zero-a-seis**. Florianópolis, v.26, p. 624-651, 2024.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri et al. A produção científica nacional na área de educação especial e a creche. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.24, n.4, p. 619-636, 2018.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri. A inclusão da criança com necessidades especiais na visão de berçaristas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n.139, p. 75-93, 2010.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri; SILVA, Carla Cilene Baptista; ZANIOLO, Leandro Osni. Educação da criança de zero a três anos e educação especial: uma leitura crítica

dos documentos que norteiam a educação básica. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.22, n.1, p. 9-26, 2016.

VOLTOLINI, Rinaldo. Crianças fora-de-série. São Paulo, Benjamin Editorial, 2022.
WATSON, Nick; ROULSTONE, Alan; THOMAS, Carol. **Routledge handbook of disability studies**. London, Routledge, 2014.

WILLIAMS, Raymond. **Keywords**. New York, Columbia University Press, 2010.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS NOVOS PARÂMETROS DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PALAVRAS-CHAVE, CONTRADIÇÕES E APAGAMENTOS

Special Education and Inclusive Education in the new quality parameters of early education: Keywords, contradictions and deletions

Marcos Cezar de Freitas

Professor Titular


Livre-docente em Educação

Universidade Federal de São Paulo

Departamento de Educação

Guarulhos, Brasil

marcos.cezar@unifesp.br

 <https://orcid.org/0000-0003-1050-415X>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Rua Sete de Setembro, 407. Jardim Santa Rita, Bragança Paulista, SP, Brasil, CEP 12.914-080;

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: M. C. de Freitas

Coleta de dados: M. C. de Freitas

Análise de dados: M. C. de Freitas

Discussão dos resultados: M. C. de Freitas

Revisão e aprovação: M. C. de Freitas

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

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

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o

devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

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

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 26-02-2025 – Aprovado em: 15-08-2025