



## INFÂNCIAS, EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL: REFLEXÕES SOBRE ALGUMAS LEGISLAÇÕES.

Ádma Sarmiento Guimarães<sup>1</sup>  
Geise Batista Damasceno<sup>2</sup>  
Lóide Oliveira Panza<sup>3</sup>  
Kássya Christinna Oliveira Rodrigues<sup>4</sup>

**Categoria:** Comunicação Oral

**Eixo Temático/Área de Conhecimento:** 1. Deficiência, direitos humanos e políticas públicas

**RESUMO:** Neste estudo investiga-se sobre a inter-relação, no campo da legislação brasileira, entre infância, Educação Infantil e Educação Especial. Levanta como problemática de investigação: como está inscrito nos documentos oficiais as ações da Educação Especial na Educação Infantil? Objetivou identificar os conceitos de infância e de educação de crianças pequenas presentes na legislação brasileira; verificar as convergências entre a Educação Especial e Educação Infantil nas DCNs e no PNE; problematizar os conceitos de Infância e de Educação Especial nos documentos DCNs e PNE. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, documental que possibilitou levantamento teórico da temática em evidência e de um *corpus* da legislação brasileira que tratam de Infância, Educação Infantil e Educação Especial. Entre os resultados percebeu-se que os conceitos de infâncias assinalados pelos

<sup>1</sup> Ádma Sarmiento Guimarães. Graduanda do curso de Licenciatura plena em Pedagogia (ICED/Ufopa). Auxiliar de Pesquisa. E-mail: [admaquimaraes.jrt@gmail.com](mailto:admaquimaraes.jrt@gmail.com)

<sup>2</sup> Geise Batista Damasceno. Graduanda do curso de Licenciatura plena em Pedagogia (ICED/Ufopa). Auxiliar de Pesquisa. E-mail: [geise.batista.damasceno@gmail.com](mailto:geise.batista.damasceno@gmail.com)

<sup>3</sup> Lóide Oliveira Panza. Graduanda do curso de Licenciatura plena em Pedagogia (ICED/Ufopa). Auxiliar de Pesquisa. E-mail: [loide.op@gmail.com](mailto:loide.op@gmail.com)

<sup>4</sup> Kássya Christinna Oliveira Rodrigues. Docente da Ufopa, coordenadora da pesquisa. E-mail: [kassyao@yahoo.com.br](mailto:kassyao@yahoo.com.br)

autores e campo legal não referenciam as crianças com deficiências; identificou-se que a legislação educacional brasileira faz referência à Educação Infantil e a Educação Especial, todavia não apontam caminhos para efetiva inclusão de crianças com deficiência.

**Palavras-chave:** Legislação Brasileira. Educação Especial. Educação Infantil.

## **1. INTRODUÇÃO**

Este estudo discorre sobre compreensões de infância, da Educação Infantil e Educação Especial problematizadas por alguns teóricos contemporâneos, bem como no campo da legislação brasileira, buscando uma inter-relação entre a etapa da Educação Infantil com a modalidade da Educação Especial.

Como problemática de investigação levantou-se a seguinte questão: como está inscrito nos documentos oficiais as ações da Educação Especial na Educação Infantil?

A busca por respostas e compreensões para esta problemática foi viabilizada a partir do levantamento teórico e de estudos sistemáticos de documentos legais como as Diretrizes Curriculares Nacionais e no Plano Nacional de Educação.

Alguns teóricos foram fundamentais para a tessitura desta investigação, assim Kramer (2003) trouxe seu contributo sobre os conceitos de infâncias, das representações elaboradas sobre elas com recorte histórico da modernidade à contemporaneidade; Kassar (1999) possibilita uma lente para a leitura da condição de segregação histórica das pessoas com deficiência, do olhar ambíguo entre “coitadinhas” e seres que “personificam” o mal, bem como a problematização da política de inclusão no século XXI.

Houve ainda a apropriação de legislações nacionais que discorrem tanto da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, como da Educação Especial como uma modalidade que precisa “atravessar” as demais etapas e modalidades da Educação Básica. Compreendendo-se que este “atravessamento” implica em

práticas sistemáticas que assistam adequadamente todas as crianças atendidas na Educação Infantil, assim, tanto as crianças que não apresentam deficiências como as crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e crianças com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 13.146/2015).

Entre os objetivos deste estudo buscou-se: identificar os conceitos de infância e de educação de crianças pequenas presentes na legislação brasileira; verificar as convergências entre a Educação Especial e Educação Infantil nas DCNs e no PNE; problematizar os conceitos de Infância e de Educação Especial nos documentos DCNs e PNE.

## **2. MATERIAIS E MÉTODOS**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, documental entendendo-se esta como Minayo quando discorre que “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (2001, p. 17), assim, por se perceber incongruências concretas no que se refere à interlocução entre o campo da legislação da Educação Infantil no Brasil com o da Educação Especial, se materializa a necessidade da pesquisa documental.

Severino (2007) entende que a pesquisa documental permite ao pesquisador compreender a riqueza de documentos possíveis de serem trabalhados para a sistemática de uma determinada área do saber, assim o autor aponta que “tem como fontes documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo, de outras fontes de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais” (SEVERINO, 2007, p.122).

No que se refere à pesquisa qualitativa, considera-se pesquisa de abordagem qualitativa a que viabiliza “uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar conhecimento partindo da realidade presente no campo” (NETO, 1994, p.51).

Assim o presente estudo, ainda em andamento, está sendo desenvolvido e sistematizado por três acadêmicas do curso de pedagogia que integram dois grupos de pesquisa, a saber: o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil – GEPEI e Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos – GPEEPI, e uma docente que compõe o GPEEPI, como colaboradora.

O levantamento dos dados foi possível com a apropriação da temática mediante estudo e sistematização, bem como da apropriação de alguns documentos legais da educação brasileira destacados a seguir: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica com as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” e as “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial”; e Plano Nacional de Educação.

A sistematização do estudo fora organizada mediante algumas categorizações: infância; conceitos de infâncias; Educação Infantil e Educação Especial. As duas últimas com uma perspectiva teórica e legal.

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Pensar o conceito de infância remete a construção de um conceito histórico e social bastante recente, que não chegou a se consolidar plenamente para crianças em algumas classes sociais, principalmente as das classes populares. A concepção de infância tal como assistimos hoje, é fruto de um processo histórico que só despertou com a chegada da modernidade como um anseio da classe média da época.

Buscando enquadrar as crianças ao padrão civilizatório que estava se construindo nos séculos XVI, XVII e XVIII, o sentimento de infância começou a ganhar aceitação visando à adequação destas ao novo modelo de sociedade que se pretendia, e que segundo Ariès (1970) tinha-se a ideia de que a criança deveria ser ao mesmo tempo “moralizada” e “paporcada”, como reflexo do mundo burguês.

O sentimento moderno de infância corresponde a duas atitudes contraditórias que caracterizam o comportamento dos adultos até os dias de hoje: uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é traduzida pela “paparicação” dos adultos; e outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe a ela, tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita da “moralização” e da educação feita pelo adulto (KRAMER, 2011, p. 18).

Uma das preocupações desse período era a de educá-las para comportamentos diferenciados dos adultos, com novos modos de vestir e se portar, lhe ensinando regras de etiquetas e boas maneiras. Houve nesse período também a separação das crianças em diferentes classes sociais, e as crianças pobres estavam em maior número. Com isso, limitou a visão de infância, na qual as crianças foram vistas em detrimento de sua classe, e isso implicou na negligência da infância da criança pobre, já que, pouquíssimas crianças podiam ter o privilégio de viver a infância, visto que sofriam a exploração do trabalho e a miséria no período pós Revolução Industrial. Isso se dava porque o uso do trabalho infantil era mais barato e sem a fiscalização das autoridades competentes, com isso pode-se compreender que:

[...] com desenvolvimento acelerado do capitalismo, o uso da mão-de-obra infantil contribuiu para aumentar essas desigualdades, além de que os valores dados às crianças são os mais diversos e variam de acordo com a época e a classe social (ARIËS,1978 *apud* BARBOSA e MAGALHÃES, 2008).

Os avanços quanto a visão de infância no decorrer do período histórico moderno até a contemporaneidade, teve participações ativas da sociedade civil organizada, motivada pelas pressões de organismos estrangeiros como Unesco, Unicef, e Onu, bem como a realização de vários estudos de pesquisadores das áreas de sociologia, antropologia, psicologia, educação e direito que influenciaram o planejamento e o atendimento a criança em vários campos.

Segundo Kramer (2003, p. 87) nunca se debateu tanto a questão do reconhecimento e valorização das infâncias quanto na contemporaneidade, porém a

sociedade acordou para elas em um momento que elas estão em menor número e tem exercido minimamente o seu direito de serem crianças.

Há quem diga que o sentimento de infância está desaparecendo novamente, pelo que se tem feito com as crianças no geral. O uso excessivo da internet, dos meios tecnológicos, da influência da mídia, a “adultização”, a maciça escolarização que invadiu os espaços de Educação Infantil, pouco tempo de ócio, para a brincadeira, para a fantasia, interações com as pessoas, além da desigualdade social que as afetam (POCHMAN, 1999 *apud* KRAMER, 2003; COSTA e MELO, 2017). Para Kramer (2003), estamos vivendo um momento em que há a infantilização de jovens e adultos, e a “adultização” de crianças.

Interessante perceber que esta linha histórica que se realiza sobre a infância não são encontradas as crianças com deficiência, pois elas não estavam presentes no seio da sociedade, mas em espaços segregados visto que eram consideradas como sujeitos da falta, da incapacidade, da não possibilidade.

A infância narrada refere-se à da norma, pois as diferenças marcadas pela deficiência implicava em situações de segregação e negação. Neste contexto há que se problematizar sobre esta perspectiva de infância e de criança que ao encontrar um lugar de escolarização no campo da legislação brasileira ainda hoje sofre negligência na condição de suas existências.

Atualmente, há uma concepção hegemônica de infância que pressupõe de um lado, uma “infância natural”, da criança ingênua e angelical, a criança que “naturalmente” vive infância, sem se considerar a estrutura de classes da qual sobrevive o sistema capitalista. A infância “natural” mascara as disparidades socioeconômicas, pois considera a criança apenas do ponto de vista de um desenvolvimento espontâneo, natural, desconsiderando o fato social das desigualdades existentes. Ideal abstrato que nasce com a sociedade burguesa e seus meios de proporcionar infância. Por outro lado, tem-se o olhar tradicional, moralizante sobre a criança, que deve viver uma infância disciplinante. Todavia Kramer discorre que:

[...] em ambas as perspectivas a criança é encarada como se fosse a-histórica e como se seu papel social e seu desenvolvimento independessem das condições de vida, da classe social e do meio cultural de sua família (2011, p. 23).

O mundo ocidental criou uma concepção de criança como um ser universal e hegemônico, com uma infância única, assumida por uma totalidade, desconsiderando os interesses políticos, econômicos, sociais e culturais dominante. No tópico a seguir será problematizado o conceito de criança e infâncias nas DCNEIs.

Como concepção de criança, meninos e meninas, o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil claramente, em seu artigo 4º, define:

[...] A criança, centro do planejamento escolar, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2013, p. 97)

Essa é já a concepção baseada em estudos recentes, da criança potente, sujeito ativo no processo histórico. Kramer (2003), também aponta a concepção de criança que defende, seguindo essa linha, e que, é também, a concepção ratificada por este estudo:

As crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados por contradições das sociedades em que vivem. [...] Defendo uma concepção de criança que [...] entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nelas produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância, pode nos ajudar a aprender com elas. (p. 91)

Já a concepção de infância segue o reconhecimento do que é próprio dela, segundo a autora: a imaginação, a fantasia, a criação. Além do fator a ser considerado: o tempo, o lugar, as condições objetivas em que se inserem essas infâncias. Não há como determinar o conceito de infância numa perspectiva homogênea, natural, principalmente no Brasil, dada a diversidade de participação social que as crianças desenvolvem em cada classe social, ou seja, a relação existente entre criança, infância e classe social (KRAMER, 2011).

É indiscutível a importância que a Diretrizes Curriculares Nacionais tem para evidenciar os princípios e as orientações dos sistemas de ensino no que tange a organização, desenvolvimento, interligação e avaliações das propostas pedagógicas (BRASIL, 2013).

Embora o documento englobe as várias modalidades de ensino da Educação Básica: A educação do Campo, Educação Indígena, Educação à distância e outras, é imprescindível destacar o não aprofundamento da Educação Especial na DCNEI, sendo ela uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino, modalidades e etapas, e integrante da educação regular (BRASIL, 2013).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil referencia a atenção às crianças com deficiências no oitavo item dos objetivos e condições para organização curricular:

A perspectiva que acentua o atendimento aos direitos fundamentais da criança, compreendidos na sua multiplicidade e integralidade, entende que o direito de ter acesso a processos de construção de conhecimentos como requisito para formação humana, participação social e cidadania das crianças de zero a cinco de idade, efetua-se na inter-relação das diferentes práticas cotidianas que ocorrem no interior das creches e pré-escolas e em relação a crianças concretas, contemplando as especificidades desse processo nas diferentes idades e em relação à diversidade e étnico-racial e às crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2013).

O parágrafo aponta o respectivo direito que as crianças com deficiências devem ter no acesso às creches e pré-escolas com a elaboração do conhecimento como base para sua formação humana, abrangendo e respeitando cada uma em sua especificidade como as com “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”.

Percebe-se que o documento assinala a importância do desenvolvimento de forma integral das crianças, mas é preciso que as orientações no documento apontem com maior precisão como seriam as práticas cotidianas para essa educação integral, pensando-as também, para as crianças com deficiências na Educação Infantil.



Posteriormente propõe-se um olhar acolhedor às diversidades desse público, o direito que essas crianças têm à plena liberdade e participação, tal como as demais crianças, com planejamentos e algumas medidas necessárias para que haja boas vivências, garantia de espaços estruturados, acessibilidades, materiais, brinquedos adaptados, permitindo possibilidades de ações e interações com as demais crianças, intervindo na realidade e participando das atividades curriculares (BRASIL, 2013).

Verifica-se que as DCNEI referenciam o atendimento às crianças com deficiências nas salas de Educação Infantil com as mesmas possibilidades das demais crianças, mas ainda há a necessidade de se compreender como esse atendimento será realizado? Como se dará efetivamente a inclusão? Como serão garantidos os atendimentos nas creches e pré-escolas para todas as crianças? Haverá o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil?

Essas e outras questões não são evidenciadas nas DCNEI. Há que se pensar demandas atuais que chegam à Educação Infantil e que precisam ser incorporadas na legislação com a revisão do documento da DCNEI e no campo das práticas educativas na EI.

Identifica-se, portanto, a necessidade de aprofundamento e maior detalhamento do documento visto que há uma luta histórica de inclusão nas unidades de ensino. Abre-se uma pauta mais detalhada na sessão do Ensino Fundamental falando sobre Educação Especial, mas pouco fala na EI, que é a primeira etapa da Educação Básica, a primeira experiência educativa que se dá no momento fundamental de desenvolvimento e da aprendizagem de crianças com deficiências.

Ao se olhar para a sessão das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na modalidade Educação Especial, percebe-se que as diretrizes continuam abordando o aspecto macro nas descrições de atendimento nessa modalidade, ao passo que contempla orientações gerais para

o Atendimento Educacional Especializado em todos os níveis e modalidades de ensino, preferencialmente da rede pública.

Em um aspecto geral dessa sessão, o documento é conciso em dizer os objetivos do atendimento e sua abrangência. Trata-se de incluir os sujeitos historicamente marginalizados pela sua condição física e/ou intelectual, superando o aspecto integrador das classes especiais, e efetivando a perspectiva inclusiva, lhes propiciando direitos básicos como acesso e permanência na escola; suporte que complementem e suplementem a sua formação; preconiza a segunda matrícula na escola ou em centros de atendimento que atuem com Educação Especial, sendo realizado o atendimento no contraturno do ensino comum; estabelece também, conceituação daqueles que podem participar do atendimento que são, fundamentalmente, as pessoas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, e altas habilidades/superdotação; coloca o atendimento sob o financiamento do Fundeb, conforme os decretos Decreto nº 6.253/2007 e Decreto nº 6.571/2008; além de prever a formação de professores específica para a Educação Especial e AEE, bem como, orientações quanto às competências desses profissionais.

As diretrizes operacionais expressam ainda o caráter transversal do Atendimento Educacional Especializado em todos os níveis, etapas e modalidades da Educação Básica, o que insere a Educação Infantil no plano de acolhimento, apesar de as diretrizes não deixarem claro, de que forma esse atendimento se efetiva nas creches e pré-escolas. Essa ausência de referência, como já anunciado neste texto, vai ao contrário das diretrizes para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, que tratam com mais precisão a respeito da consolidação desse atendimento.

Ao generalizar as orientações de atendimento, o documento também ignora as especificidades de cada etapa de ensino da Educação Básica, visto que na primeira etapa (EI), as crianças que frequentam as creches e pré-escolas estão ali não somente para serem cuidadas, mas para serem educadas dentro do princípio da

integralidade. De acordo com as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, a integralidade diz respeito aos aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Recorrendo a um documento que melhor explicita a forma como a modalidade de Educação Especial e o AEE deve se consolidar na Educação Infantil visando à formação integral das crianças, nos deparamos com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que em 2018 completa 10 anos de sua reformulação, e, em um dos seus eixos anuncia que:

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, o Atendimento Educacional Especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (p. 11).

O documento aponta as ações de atendimento às crianças com deficiência de forma genérica, assim subentende-se que o trabalho em creches deve focar em ações que favoreçam o desenvolvimento intelectual, físico e afetivo da criança. Contudo, a generalidade volta ao discurso, colocando a pré-escola dentro dos objetivos antes abordados, sem tão pouco dizer precisamente, como se efetivará esse atendimento.

Mesmo ao abordar o caráter lúdico da Educação Infantil, o parágrafo anterior desse texto legal anuncia com pouca profundidade, o viés pelo qual os objetivos da integralidade e universalização devem ser alcançados. A seguir debruçaremos-nos ao texto legal do PNE para identificar como a modalidade da Educação Especial acolhe e Educação Infantil.

No Plano Nacional de Educação (PNE) instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014, tentar-se-á delinear um mapa do que é assegurado para Educação Especial no atendimento a Educação Infantil. No Art. 2º, prevê a erradicação de todas as formas de discriminação e sobre respeito aos Direitos Humanos e à

diversidade, alíneas III e X. Supõe-se que isso perpassará todas as etapas e níveis de ensino, pois esses artigos fazem atribuições mais gerais sobre a Educação, o que fica claro no art. 8º que estabelece para os planos de educação dos estados, Distrito Federal e municípios, estratégias como a da alínea III “[...] o atendimento das necessidades específicas na Educação Especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2017, p. 148).

No anexo da Lei, são estabelecidas famigeradas metas e estratégias do PNE (2014-2024), na Meta 1 fala sobre a universalização da Educação Infantil às crianças de até três anos (aqui, infere-se a referência a *todas* as crianças incluindo meninos e meninas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação), estabelece-se em 1.6 da Meta, a avaliação a cada dois anos, entre outras questões, da situação de acessibilidade das instituições de Educação Infantil; já em 1.11. a estratégia é

Priorizar o acesso à Educação Infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica. (BRASIL, 2012, p. 152)

E por fim, em 1.17 trata de “estimular o acesso a todas as crianças de zero a cinco anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2017, p. 153). A partir disso, a Meta 4 sustenta a universalização do acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a população com deficiência de quatro a dezessete anos, falando de quatro anos inclui as crianças da pré-escola da educação infantil, mas em 4.2 também prevê a universalização do ensino à crianças com deficiência de zero a três anos pela demanda das famílias, segundo o que é disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394). Aquém disso, essa quarta meta, que se configura como a única específica sobre disposições para a Educação Especial, não traz em seus demais tópicos nada mais específico sobre essa modalidade de

ensino na Educação Infantil, apenas em 4.6 dispõe, entre outras estratégias, sobre a identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação “em *todas* as etapas, níveis e modalidades de ensino”. Ademais, essa meta ratifica de maneira mais geral as estratégias para o desenvolvimento e transversalidade da Educação Especial.

São observadas no campo da legislação brasileira, orientações amplas para o Atendimento Educacional Especializado com as crianças pequenas que podem incorrer em desamparos intelectuais, psicológicos e sociais de crianças com deficiência. Não são identificadas nas políticas formas de fazer inclusão nesta etapa da Educação Básica com crianças pequenas, não são apontadas diferentes ações pedagógicas respeitando-se o desenvolvimento de cada criança nas diferentes categorias da deficiência.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo sobre políticas educacionais é necessário por possibilitar compreensões do compromisso do estado e suas projeções para o campo das práticas. Assim percebeu-se que os documentos em evidência neste artigo tratam tanto de conceitos de infância, da Educação Infantil como lugar de desenvolvimento humano através de múltiplas perspectivas. Todavia, quando desdobramos o olhar para identificar o que havia sobre Educação Especial direcionado à infância, à criança pequena nestes mesmos documentos, sentimos preocupações.

Os documentos referenciam a Educação Especial de forma genérica, sem considerar, com a devida atenção, as diferentes categorias presentes na Educação Especial, esse é um ponto importante e necessário de problematização. Há que se ponderar ainda a omissão do corpo legal em considerar as variações presentes em cada categoria da Educação Especial, pois compreendemos que cada ser humano é único e irrepetível, desse modo, em nível de exemplo, uma criança no espectro autista é singular, cada uma recebe um atendimento específico, por apresentar necessidades que lhes sejam peculiares.

Assim as problematizações levantadas neste estudo colaboram com as reflexões sobre as contradições presentes no campo da legislação, situações que estão intimamente ligadas ao campo do fazer. São necessárias para provocar o campo das políticas e conseqüentemente o das práticas, visto que as crianças com deficiências existem e estão chegando nos espaços de escolarização cada vez mais cedo, precisando atendimento adequado com a garantia da inclusão.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA; MAGALHÃES. A Concepção de Infância na Visão de Philippe Ariès e a sua Relação com as Políticas Públicas. In: **Revista Eletrônica de Ciências Sociais, História e Relações Internacionais**, UFRR: Boa Vista, RR, v.1, n.1, 2008. Disponível em: <<https://revista.ufr.br/examapaku/article/view/1456/1050>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica, Brasília, DF, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 03 de set. 2018

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Básica, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2014-pdf/16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014>. Acesso em: 03 de set. 2018

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação**. In: Legislação brasileira sobre educação. Edições Câmara, Brasília, DF. 2017. 145-161 p.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Deficiência múltipla e educação no Brasil**: discurso e silêncio na história de sujeitos. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

KRAMER, S. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: A arte do disfarce**. São Paulo, Cortez Editora, 2011.

MACHADO, M. L. de A (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MINAYO, M. C. Ciência, técnica e arte: o desafio da *Pesquisa Social*. In: MINAYO, M. C (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis. Vozes, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.