



INFÂNCIA E INCLUSÃO: A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Maria Valdicelsia Soares Leal

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE
valdicelsia@hotmail.com

Adriana Ferreira de Sousa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI
adrianafs27@gmail.com

Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

Universidade Federal do Piauí – UFPI
avfortes@gmail.com

Resumo: O presente artigo pretende abordar a infância, a educação infantil e a inclusão em suas múltiplas dimensões, articulando o entendimento sobre esta tríade que, embora tenham trajetórias distintas no tempo e nos espaços, aproximam-se em suas características principais: são frutos da evolução social que redundou em garantia de direitos. Para tanto, tivemos como objetivos: compreender a construção social do conceito de infância; conhecer a institucionalização da educação infantil e sua evolução do assistencialismo ao ato educacional propriamente dito; e refletir sobre a inclusão escolar e o espaço da educação infantil. O trabalho consistiu numa pesquisa de revisão bibliográfica, realizada a partir de diferentes fontes de pesquisa acerca da temática proposta. A literatura reconhece que a Infância, que hoje se estabelece cada vez mais como objeto de estudo de pesquisadores em diversas áreas, merece um olhar mais atento ao contexto em que se inseriu na sociedade ao longo de sua constituição. Nesse sentido, aponta a escola, especialmente na etapa intitulada como Educação Infantil, como um espaço de institucionalização da criança, ora vista como necessária à formação desta, ora vista como a retirada antecipada da infância. Buscou-se identificar nesse espaço educacional, numa perspectiva positiva da escolarização ainda na infância, terreno fértil para a inclusão escolar.

Palavras-chave: Infância, Educação Infantil, Inclusão escolar.

1. INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos anos, podemos observar uma substancial atenção voltada para a criança, através de estudos, pesquisas, políticas públicas e engajamento social. Os registros teóricos nesta área e as lutas políticas em defesa das crianças têm apontado para a construção social destas enquanto sujeitos sociais de plenos direitos.

Ao desenvolver esta pesquisa, tivemos como objetivo geral investigar a educação infantil enquanto espaço de inclusão escolar. Neste sentido, buscamos compreender a construção social do conceito de infância, tendo como ponto de partida os escritos de Philippe Ariès, no entanto nos referenciamos em outros autores para dialogar, especialmente



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

sobre infância e contemporaneidade. Outro objetivo pretendido foi conhecer a institucionalização da Educação Infantil e sua evolução, partindo da responsabilização família-estado, da legislação e das instituições, que percorreram trilhas do assistencialismo ao ato educacional propriamente dito. E por fim, buscamos refletir sobre a inclusão escolar e o espaço da educação infantil como lócus de inclusão.

Diante de tais objetivos, nos propomos a refletir sobre a construção do conceito de infância tendo como aporte principal a obra do pesquisador francês Philippe Ariès “*História Social da Criança e da Família*”, publicada em 1960, este considerado pioneiro na pesquisa sobre infância, cuja obra constitui marco inicial para a maioria dos estudos desenvolvidos sobre a temática, seja confirmando ou refutando as ideias de Ariès, até chegarmos à visão contemporânea de infância no cenário atual no contexto brasileiro, situando a educação infantil como espaço privilegiado para que a inclusão aconteça.

É fato que pesquisadores e estudiosos ainda encontram limitações ao conduzir pesquisas sobre a infância, pois sabemos que a sua história é construída pelo adulto. Sua perspectiva de mundo, sua visão e a sua própria compreensão como sujeito ainda é pouco explorada, seja pela visão do próprio adulto sobre a incapacidade da criança em fornecer informações conscientes sobre si, seja pela própria falta de interesse dos pesquisadores em constituir estudos a partir da ótica da criança.

2. METODOLOGIA

O estudo ora apresentado é fruto de pesquisa de revisão bibliográfica, na qual fizemos uma trajetória considerando os marcos significativos da evolução social do conceito de infância, com a intenção de convergi-los com os eixos temáticos educação infantil e inclusão, situando-os enquanto construção histórica e conquista social. Temos como recorte inicial, suas respectivas marcas temporais (infância - a partir da idade média; educação infantil - desde seu surgimento no Brasil; inclusão – nos dias atuais) até situar a perspectiva atual de infância e o lócus da educação infantil como ideal para afirmar o paradigma inclusivo.

Como principais aportes teóricos, para a fundamentação deste trabalho, podemos citar Ariès (1981), Andrade (2010), Fortes-Lustosa (2011) e Rodrigues (2006), dentre



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

outros. Através destes escritos foi possível coletar dados essenciais para desenvolver os três propostos: Infância, Educação Infantil e Inclusão.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A visão de infância e da criança que percebemos hoje, cercada de zelo, cuidados, proteção e direitos é relativamente nova, considerando-se as diversas formas de registros da humanidade disponíveis para investigação dos que manifestam interesse no assunto.

Esta visão, socialmente construída passou por consideráveis transformações e, mais do que uma percepção biológica do “ser criança”, o “ter infância” é uma dimensão da vida humana que desperta interesse, uma vez que o olhar que o homem adulto tem sobre essa etapa da vida diz mais sobre o próprio adulto do que sobre a infância. Portanto, podemos afirmar que a concepção de infância é construída e compreendida a partir da perspectiva dos adultos, como veremos nos tópicos seguir.

3.1 A construção social do conceito de infância

Estudos específicos voltados para a compreensão da constituição da infância aparecem tardiamente no cenário das pesquisas em Ciências Sociais e Humanas. Se considerarmos a Antiguidade e a Idade Moderna, esse desprezo histórico mostra uma ausência de problematização sobre essa categoria, não porque as crianças não existissem, mas porque na época “não existia este objeto discursivo a que hoje chamamos infância, nem esta figura social e cultural chamada ‘criança’”. (CORAZZA, 2002 apud ANDRADE, 2010). Mais tempo ainda levou enveredar em pesquisas que tivessem como foco de suas análises a tríade: sociedade – infância – escola e o entendimento da criança como sujeito histórico e de direitos.

O pesquisador francês Philippe Ariès, em sua obra *História Social da Criança e da Família*, publicada em 1960, vai apontar que o conceito ou a ideia que se tem da infância foi sendo historicamente construído e que a criança, por muito tempo, não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, e sim como um adulto em miniatura. Nesse sentido, a história da infância surge como possibilidade para muitas



reflexões sobre a forma como entendemos e nos relacionamos atualmente com a criança. Ariès (1981, p. 26) afirma que:

[...] é sempre, quer ou não, uma história comparativa e regressiva. Partimos necessariamente do que sabemos sobre o comportamento do homem de hoje, como de um modelo ao qual comparamos os dados do passado com a condição de, a seguir, considerar o modelo novo, construído com o auxílio dos dados do passado, como uma segunda origem, e descer novamente até o presente, modificando a imagem ingênua que tínhamos no início.

Da ignorância total, à visão da criança como um adulto em miniatura até a visão desta como um ser divino e angelical, Ariès nos mostra como a sociedade se relacionava com os pequenos. As crianças que eram tidas como dependentes e inferiores, não tinham lugar de destaque até o século XVI. O autor ilustra sua afirmação ao descrever que as cenas medievais “muitas vezes tinham nas crianças suas protagonistas principais ou secundárias”, o que nos sugere duas ideias:

[...] primeiro, a de que na vida cotidiana as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo reunia crianças e adultos; segundo, a ideia de que os pintores gostavam especialmente de representar a criança por sua graça ou por seu pitoresco (o gosto pitoresco anedótico desenvolveu-se nos séculos XV e XVI e coincidiu com o sentimento da infância “engraçadinha”), e se compraziam em sublinhar a presença da criança dentro do grupo ou da multidão (ARIÈS, 1981, p. 56).

A existência biológica da infância era reconhecida, no entanto, a sociedade de modo geral não reconhecia a existência autônoma da infância como uma categoria diferenciada do gênero humano. A ruptura acontecia direto da dependência física da mãe para o mundo dos adultos (LEVIN, 1997).

Nos séculos XVII e XVIII, o sentimento de apego direcionado à criança, assim como outras características são atribuídas à infância: a fragilidade e a necessidade de proteção, avançando para a moralização da infância, através do Estado e da Igreja. Nesse cenário a educação se destaca, sendo sua responsabilidade disciplinar a criança.

A partir desse período e no auge da Modernidade, a criança passa a se firmar socialmente, mesmo ainda sendo considerada sua fragilidade e ignorância. A escola e a família tinham o papel de treiná-la do para ser um bom cidadão, cabendo à família a



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

responsabilidade pela sua socialização. (ANDRADE, 2010). Com a burguesia e uma nova perspectiva de família, também surge o modelo nuclear hegemônico que reforça um novo “sentimento de infância”, colocando a criança, numa condição diferente do adulto.

As mudanças na constituição familiar e a necessidade de educação das crianças foram determinantes para o desenvolvimento do sentimento de infância como o conhecemos hoje e a escola confirma-se como instituição responsável pela educação, através de práticas autoritárias e disciplinares em defesa da formação do “futuro cidadão”. A relação entre a escola e a infância podia ser descrita:

[...] a escola tornou-se uma instituição fundamental na sociedade, quando a infância passou a ser vista como fase dotada de diferença, a ser institucionalizada, separada do restante da sociedade e submetida a um regime disciplinar cada vez mais rigoroso. (MOREIRA; VASCONCELOS, 2003 apud ANDRADE, 2010 p.52).

É nessa perspectiva que o conceito contemporâneo de infância se constitui e se confunde com a institucionalização da escola. Regras, padrões e comportamentos são validados para as diferentes fases da vida como critério para o desempenho de papéis sociais. Podemos, pois, considerar que as gerações são socialmente construídas. A construção social da infância se concretiza pelo estabelecimento de valores morais e expectativas de conduta para ela, de acordo com limites de início e término de determinadas pelas convenções sociais. Sarmiento (1997 apud ANDRADE, 2010, p. 54) conclui que:

[...] o estabelecimento desses limites não é uma questão de mera contabilidade jurídica, nem é socialmente indiferente. Pelo contrário é uma questão de disputa política e social, não sendo indiferente ao contexto em que se coloca nem ao espaço ou tempo da sua colocação. Assim “ser criança” varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época.

Atualmente vemos surgirem estudos sob esta segunda dimensão, relacionados à diversas áreas do conhecimento, mas ainda há que se avançar muito. A infância em contexto familiar e escolar, por exemplo, oferece diversas possibilidades de investigação que poderá resultar não somente em maior compreensão da infância enquanto construção social, mas também da própria constituição da dinamicidade social.



3.2 A Educação Infantil como espaço de institucionalização da infância

As instituições destinadas ao cuidado de crianças pequenas surgiram concomitantemente em vários países da Europa no início do século XIX, a partir da Revolução Industrial. Origem caracterizada por diferentes concepções e opiniões acerca do que fazer com as crianças durante o tempo de permanência nas mesmas.

No Brasil, as primeiras iniciativas surgiram de higienistas que chamavam a atenção para o grande índice de mortalidade infantil. Estes atribuíam como causa a falta de educação das mães para cuidar dos filhos e a união entre escravos e senhores. Tal pensamento tirava do Estado a responsabilidade sobre essas crianças.

Até a década de 30 foram surgindo algumas instituições que trabalhavam com a criança, porém nenhuma com caráter educacional, entre elas podemos citar: o Asilo de Menores Desvalidos (RJ) e o Instituto de Menores Artífices (MG) criados em 1975; Instituto de Proteção e Assistência a Infância no Brasil e o Departamento da Criança no Brasil. Mas somente em 1922 no Seminário do Centenário da Independência do Brasil é que alguns aspectos acerca da singularidade da criança e da educação desta são levantados e posto em discussão. (RIZZINI, 2008).

A década de 30 ficou marcada como um período de grandes conquistas e evolução da indústria, o que, por sua vez, demandou a necessidade de mão de obra para o mercado de trabalho, incluindo as mulheres que precisavam de um local para deixar os seus filhos. Esse contexto é considerado pelos estudiosos como um dos principais fatores para o surgimento das creches que mantinham um caráter puramente assistencialista uma vez que não eram consideradas como espaços de educação. Contudo, esse cunho perde força quando em 1975 foi criada a Coordenação de Educação Pré-escolar pelo Ministério da Educação. Segundo Paschoal e Machado (2009):

A partir da segunda metade do século XIX, o quadro das instituições destinadas à primeira infância era formado basicamente da creche e do jardim de infância ao lado de outras modalidades educacionais, que foram absorvidas como modelos em diferentes países. No Brasil, por exemplo, a creche foi criada exclusivamente com caráter assistencialista, o que diferenciou essa instituição das demais criadas nos países europeus e norteamericanos, que tinham nos seus objetivos o caráter pedagógico. (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 81).



Neste sentido, Abramowicz (2003) ressalta que no contexto educacional brasileiro as pré-escolas surgiram para o atendimento de crianças de classe social mais abastada e as creches para aquelas oriundas das classes sociais menos favorecidas. Ou seja, a ideia de cuidar sempre esteve direcionada às crianças pobres enquanto a educação formal às crianças ricas. Sobre isso, Paschoal e Machado (2009) destacam:

É interessante ressaltar que, ao longo das décadas, arranjos alternativos foram se constituindo no sentido de atender às crianças das classes menos favorecidas. Uma das instituições brasileiras mais duradouras de atendimento à infância, que teve seu início antes da criação das creches, foi a roda dos expostos ou roda dos excluídos. Esse nome provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade. (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 82).

Neste período as creches e pré-escolas objetivavam somente o guardar e o cuidar da criança, sendo que as propostas de trabalho se pautavam na concepção de criança como um ser indefeso, frágil e dependente.

A década de 70 foi caracterizada por um novo direcionamento que começou a ser dado às propostas de trabalho no contexto da educação infantil, que passaram a ter um caráter compensatório, pois visavam não só a compensação das carências orgânicas, como também as carências de ordem cultural. No entanto, ainda aqui prevalecia o caráter assistencialista, onde o pressuposto básico era de que o atendimento pré-escolar poderia compensar todas as carências das crianças pobres. Como afirmam Paschoal e Machado (2009):

Essas instituições ganharam enfoque diferente, passando a ser reivindicadas como um direito de todas as mulheres trabalhadoras e era baseado no movimento da teoria da privação cultural. Essa teoria, defendida tanto nos Estados Unidos na década de sessenta como no Brasil já em meados de 1970, considerava que o atendimento à criança pequena fora do lar possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita. Era a defesa de uma educação compensatória. (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 84).



Neste mesmo período, para as crianças provenientes de famílias de classe média a educação possuía outro caráter, pois estava voltada para o desenvolvimento dos aspectos afetivos e cognitivos das mesmas, diferentemente do trabalho compensatório que era proposto para as crianças provenientes de famílias de baixa renda.

Somente com a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil reconheceu o direito da criança pequena à creche e à pré-escola, o que proporcionou aumento do número de instituições e a melhoria da formação dos profissionais, visto que até então não havia a exigência de uma formação mínima para que estes atuassem neste segmento da educação.

E, por fim, com a Lei Diretrizes e Bases da Educação nacional, LDB 9394/96, a Educação Infantil ganhou outra conotação, em que o cuidado e a educação são aspectos que permeiam a ação educativa e a criança passou a ser vista como um sujeito de direitos e capaz de construir seu próprio conhecimento a partir da mediação do professor.

3.3 A Educação Infantil como *lócus* de inclusão

Ao analisarmos o percurso histórico da Educação Infantil observamos que a institucionalização da infância, sob a égide da inclusão educacional, tornou-se cada vez mais necessária e, por isso, a implementação de políticas públicas baseou-se em duas premissas básicas: a garantia do acesso, permanência e sucesso das crianças nas instituições de ensino; e, a organização e redimensionamento de currículos para esta faixa etária, passando paulatinamente de um modelo assistencialista para um modelo no qual se prega o acolhimento e a inclusão, ainda que isto não se efetive na prática.

Apesar do processo de universalização desta etapa da educação básica ter sido conquistada a partir de lutas da sociedade civil organizada, necessário se faz ainda que haja uma atenção especial à qualidade do ensino ofertado à faixa etária de zero a cinco anos de idade – período que se caracteriza como um espaço privilegiado de inclusão. Sobre isto, Abramowicz afirma que:

No Brasil, o atual processo de escolarização das crianças pequenas, de quatro a seis anos, ao mesmo tempo em que anuncia a decidida inserção da criança na cultura, o reconhecimento de sua cidadania como sujeito de direitos, pode ser uma maneira de captura e de escolarização precoce no sentido da disciplinarização, normalização e normatização do corpo, das palavras e gestos, na produção de um determinado tipo de aprendiz trazendo, portanto, uma rejeição à alteridade e às diferenças. (ABRAMOWICZ, 2003, p.16).



Ora, sendo a Educação Infantil um espaço no qual a criança deve ser concebida como um sujeito ativo na construção de sua cidadania é inconcebível, pois, que as diferenças inerentes ao humano sejam negadas. Para que a cidadania se efetive necessário se faz o encontro e convivência com o outro. Para Kruppa (2001, p.18):

[...] efetivar a cidadania significa ressignificar formas, conteúdos, tempos, espaços e ações, permanentemente, em que o “eu” e o “outro” possam se fundir em um “nós” de direitos iguais, em que as diferenças de cada um possam ser respeitadas sem que isso signifique desigualdades.

Num âmbito mais geral, ao analisarmos a história da educação brasileira, é possível observar todo um movimento em direção à universalização do ensino, consolidando um panorama educacional em que a inclusão se constitui como um dos principais desafios para os sistemas educacionais do país. Um terreno extremamente complexo, seja no âmbito da inclusão social, seja no âmbito da inclusão escolar.

Segundo Rodrigues (2006), o termo ‘inclusão’ está cada vez mais banalizado devido ao uso indiscriminado que se faz desta palavra. Segundo o autor, por esta razão, não se sabe ao certo o que os discursos acerca desta temática querem dizer. Nesse sentido, Fortes-Lustosa (2011) afirma que:

[...] cada indivíduo atribui à inclusão o significado que lhe é mais próximo, ou seja, aquele que ele filtra e assume após contato com o termo, com o discurso amplamente divulgado na atualidade e em razão da própria experiência com as situações de inclusão x exclusão ou com excluídos [...]. (FORTES-LUSTOSA, 2011, p. 07).

Tal concepção nos remete à existência de uma multiplicidade de concepções acerca do termo inclusão. No entanto, aqui, trataremos da inclusão no contexto escolar e tomaremos como conceito-chave aquele proposto por Rodrigues (2006), segundo o qual: “O conceito de inclusão no âmbito específico da educação implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar.” (RODRIGUES, 2006, p. 301). O referido autor chama ainda a atenção para o fato de que, para que a inclusão realmente se efetive no interior das instituições escolares, se faz necessário a construção de uma nova cultura educacional. Segundo ele:



[...]a escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e partilhado – e, desta forma, atinge a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação. (RODRIGUES, 2006, p. 301-302).

Desta forma, conquistar as condições necessárias para uma escola acessível a todos, garantindo uma educação de qualidade com equidade, implica em promover transformações profundas não só nos sistemas educacionais num sentido mais amplo, mas também no funcionamento das instituições escolares, nas práticas dos profissionais que ali atuam, bem como nos padrões de relacionamento dos diversos atores envolvidos no processo educativo.

Retomando o conceito de inclusão de Rodrigues (2006), no âmbito específico da educação, os conceitos de inclusão e exclusão se inter-relacionam e se repelem, pode-se observar que no contexto específico da Educação Infantil os mecanismos de exclusão se manifestam a partir do momento em que as diferenças são concebidas como anormalidades remetendo à visão dos diferentes como deficientes e incapazes. Nesse sentido Skliar, afirma que:

A consequência desta lógica perversa é que parece que somente podemos entrar em uma relação com o outro de forma fetichista, tornando-o um objeto e considerando-o numa lógica de diferencialismo – uma das modalidades mais conhecidas do racismo – ou em termos de tolerância, de respeito, de aceitação, de reconhecimento *etc.* (SKLIAR, 2006, p.29).

Tais concepções nos fazem buscar avidamente uma identidade “normal”, tornando a dualidade inclusão/exclusão um obstáculo à experiência da diferença como inerente à condição humana, uma vez que toma o diferente como uma maldição a ser evitada, rechaçada, repelida a todo o custo, o que nos leva a pensar que na Educação Infantil, a exclusão se manifesta das formas mais sutis, seja pela expulsão ou negação do acesso às instituições escolares, seja pelo modo indiferente de tratar a criança, especialmente aquelas rotuladas como desadaptadas, indisciplinadas, difíceis, estranhas. E que, neste sentido, a inclusão como aceitação incondicional da diferença como uma característica eminente humana está longe de acontecer.



4. CONCLUSÃO

A infância enquanto foco de atenção da sociedade, seja no campo da atenção social ou de estudos e pesquisas tem sua história relativamente recente, mas atualmente sua afirmação em alvo de saberes e poderes vem sendo constituída em diversas áreas: política, econômica, jurídica, médica, sanitária, religiosa e educacional.

No Brasil, o atual processo de escolarização das crianças de quatro a cinco anos, ao mesmo tempo em que anuncia a decidida inserção da criança na cultura e o reconhecimento de sua cidadania como um sujeito de direitos, pode vir a ser uma maneira de captura e de escolarização precoce no sentido da disciplinarização, normalização e normatização do corpo, das palavras e gestos, na produção de um determinado tipo de aprendiz trazendo, portanto, uma rejeição à alteridade e às diferenças que as crianças anunciam, enquanto tais.

A legislação em vigor aponta para a inclusão escolar de crianças desde a primeira etapa da educação básica, ao preconizar, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), artigo 29, Seção II, que a educação especial deve ser oferecida durante a Educação Infantil, que “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996, p. 14).

A garantia de acesso e permanência com sucesso na Educação Infantil significa um patamar imprescindível de cidadania e desenvolvimento, independente das suas diferenças ou características particulares. A sua inclusão nos ambientes comuns de aprendizagem, oferecendo todas as condições de acessibilidade, possibilita o preparo para a inserção nos espaços sociais, incluindo o mercado de trabalho.

Nesse sentido, o desenvolvimento de práticas colaborativas e valores como a solidariedade e o respeito à diferença vai ao encontro dos princípios dos direitos humanos e da cidadania, tendo por objetivo eliminar a discriminação e a exclusão, para garantir o direito à igualdade de oportunidades e à diferença, transformando os sistemas de ensino, de modo a propiciar a participação de todos os alunos, com foco específico naqueles que são vulneráveis à marginalização e exclusão.

Concluimos afirmando que a Educação Infantil deve, ainda, respeitar o princípio da Educação para Todos, que é o de educar, sem distinção, todas as crianças, garantindo-lhes uma educação de qualidade que atenda a suas necessidades e peculiaridades.



5. REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. O direito das crianças à educação infantil. **Pró-posições**, v. 14, n.3 (42) – set/dez. 2003.

ANDRADE, L.B.P. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ARIÈS P. **História social da criança e da família**. Livros Técnicos e Científicos AS. 2ed. Rio de Janeiro, 1981.

BRASIL (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL (2000). LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei 9.394/96. Rio de Janeiro: DP&A.

FORTES-LUSTOSA, Ana V. M. Inclusão na contemporaneidade: múltiplos significados. In: TELES, Fran A. R. (Org.). **Educação inclusiva, direitos humanos e diversidade**. Parnaíba: Sieart, 2011, p. 07-16.

KRAMER, Sonia. Culturas da infância e educação: paradoxos e desafios da contemporaneidade. In: **Congresso Internacional Os mundos sociais e culturais da infância**, 2000, Braga. Congresso Internacional Os mundos sociais e culturais da infância - Actas, 2000.

KRUPPA, S. M. P. As linguagens da cidadania. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Orgs.). **Educação especial**: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas, SP: Mercado de Letras: ABL, 2001, p. 13-39.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. **A História da educação infantil no Brasil**: Avanços, Retrocessos E Desafios Dessa Modalidade Educacional. Revista HISTEDBR Online, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar.2009 - ISSN: 1676-2584

RIZZINI, I. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil. Rio de Janeiro: Cortez, 2008.

RODRIGUES. (Org.). Dez idéias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 300-318.

SKLIAR, C. A inclusão á “nossa” e a diferença é do “outro”. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-34.