



UFAM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRIMEIRA INFÂNCIA EM CRECHES PÚBLICAS

Jacy Alice Grande Odani

MANAUS/AM
2019

JACY ALICE GRANDE ODANI

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRIMEIRA INFÂNCIA EM CRECHES PÚBLICAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Educação.
Linha de Pesquisa 3: Formação e Práxis do(a) Educador(a) Frente aos Desafios Amazônicos.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel.

MANAUS/AM
2019

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

O22e Odani., Jacy Alice Grande
Educação Inclusiva na Primeira Infância em Creches Públicas /
Jacy Alice Grande Odani.. 2019
111 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do
Amazonas.

1.Creche.. 2. Infância.. 3. Inclusão.. 4. Educação.. 5. Perspectiva
Histórico-Cultural.. I. Weigel., Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros
II. Universidade Federal III. Título.

JACY ALICE GRANDE ODANI

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRIMEIRA INFÂNCIA EM CRECHES PÚBLICAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel.

Aprovada em 13 de março de 2019.

BANCA AVALIADORA

Dra. Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel – Presidente
Universidade Federal do Amazonas-UFAM

Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva – Membro
Universidade de Brasília-UnB

Dra. Andréia Pereira de Araújo Martinez – Membro
Universidade de Brasília-UnB

Dr. Augusto Charan Alves Gonçalves – Membro
Universidade de Brasília-UnB

Dra. Eliane Batista de Lima Freitas – Membro
Universidade Nilton Lins

Dr. Rosenir de Souza Lira – Membro
Universidade Federal-UFAM

*Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas
Educativas (GEPEE-UnB) por todo empenho e
dedicação ao estudar Vigotski, com toda alma e
coração.*

Gratidão.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e inspiração. Incessantemente sua grandiosidade me impacta e desafia minha pequenez na tentativa de compreendê-lo diariamente.

A Universidade Federal do Amazonas (UFAM), da qual sou “filha acadêmica”, com muito orgulho, que me possibilitou cursar da graduação ao Doutorado.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE, em especial aos Professores Dra. Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel, Dra. Rosa Mendonça Brito, Dra. Michelle Bissoli, Dra. Pérsida Mikki e Dr. Evandro Ghedin.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio e incentivo a pesquisas em prol da ampliação do conhecimento científico.

A querida Professora Dra. Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel, que aceitou ser minha orientadora, no encontro do improvável, mostrou-me o valor do respeito e ética num ambiente de pesquisa e acima de tudo, por ter conduzido todo o processo de orientação de uma forma digna, honesta e tranquila. Meus agradecimentos fraternos!

A minha “Grande” família. Grande no sobrenome e no coração.

Ao meu pai Aurélio Grande por sua presença constante em minha vida, pela segurança que transmite, por seus ensinamentos de honestidade, justiça, responsabilidade. Eles estão gravados em meu coração.

A minha linda mãezinha Delza Grande, por todo amor dedicado, pela simplicidade, pelo cuidado diário, por dar sentido a cada reunião familiar. Obrigada por ter ensinado o amor pela música, pelo conhecimento, por ser a maior amiga que posso ter. Por me encorajar a acreditar nos meus sonhos e pelas bonecas que me deu. Elas eram minhas “alunas” quando criança. Imagens e recordações inesquecíveis.

Ao Meu irmão Aurélio Grande, pelo apoio em todos os sentidos, pelos conselhos sábios e por ter nesta vida, compartilhado experiências tão especiais da nossa divertida infância.

Ao meu filho amado Aurélio Grande, por ter vindo a este mundo mostrar o amor incondicional de ser mãe. O sorriso, a alegria, a compreensão, as conquistas e avanços trazem a minha vida uma satisfação inefável.

Ao meu esposo Jeferson Massao Odani, por todo apoio e companheirismo nesse processo tão especial de estudo em minha vida. Amo você.

A todas minhas queridas amigas de trabalho, Cláudia, Eliane, Kátia, Ana, Fabíola, Débora, Livramento e minha chefe Wissilene Brandão, por todo apoio nos anos em que trabalhamos juntas.

A todas diretoras, pedagogas, professoras e demais funcionárias das Creches Municipais de Manaus. Por toda dedicação no fazer compromissado diante dos imensos desafios existentes.

Aos meus amigos e amigas por iluminarem minha vida, Renata Cibely, Cláudia Regina, Cleia, Jaspe Valle, Márcia Lira, Darianny Reis, Tatiana Lira, Tati Moreira, Mary Faraco, Juliana Avelar “minha pequena Eva”, Eliane Almeida minha segunda mãe, Tamyres e família, Luis Sérgio, Fábio, amigo de perto e de longe. As minhas de Caçapava Rô e Lili pelos cafés maravilhosos. As amizades recentes Dr. Akira e esposa. Obrigada!

A minha querida professora, Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva, da Universidade de Brasília – UnB que literalmente me acolheu com todo amor, em sua casa, em sua sala de aula, no grupo de pesquisa, pelas orientações acadêmicas e de vida, pela palavra amiga, pelo colo quando precisei, pelas lições ensinadas de esperança, coragem para lutar, compromisso e responsabilidade, pelo impulso para continuar, e nunca, nunca desistir! Uma pessoa grandiosa em todos os sentidos humanos que posso enunciar. Obrigada por ter me apresentado esse teórico tão genial, Vig, e por saber que ainda tenho uma vida inteira para estudá-lo! Professora, sou grata pela sua vida e por me inspirar e acreditar na possibilidade da mudança, na transformação social. A senhora, minha eterna gratidão!

Ao GEPEPE, grupo de estudos da UnB, onde passei um curto período de tempo, mas de extrema profundidade. Agradeço pelo aprendizado, pelos estudos, reflexões e considerações sempre pertinentes.

À Dani, Andreia, Saulo, Guto, Cida, Paty, Taty, Sheyla, Ana Paula, Murilo, João e Alessandra pelos abraços, pelas conversas, pela força constante, amizade e dedicação ao estudar Vigotski. Vocês perpetuam o legado desse grande teórico.

A minha comadre, amiga, mãe, professora, Rita Veloso (in memoriam) por ter me ensinado a viver com e sem ela. Saudades.

A todas crianças que atendi nesses 19 anos de trabalho. Elas me ensinam que todas são especiais e singulares. Sem distinção.

**Os Estatutos do Homem (Ato Institucional
Permanente)**

A Carlos Heitor Cony

Artigo 1

Fica decretado que agora vale a verdade, agora vale a vida e de mãos dadas marcharemos todos pela vida verdadeira;

Artigo 2

Fica decretado que todos os dias da semana, inclusive as terças-feiras mais cinzentas, tem direito a converter-se em manhãs de domingo;

Artigo 3

Fica decretado que a partir deste instante, haverá girassóis em todas as janelas, que os girassóis terão direito a abrir-se dentro da sombra e que as janelas devem permanecer o dia inteiro abertas para o verde onde cresce a esperança;

Artigo 4

Fica decretado que o homem não precisará nunca mais duvidar do homem, que o homem confiará no homem como a palmeira confia no vento, como o vento confia no ar, como o ar confia no campo azul do céu; parágrafo único, o homem confiará no homem como um menino confia em outro menino;

Artigo 5

Fica decretado que os homens estão livres do julgo da mentira, nunca mais será preciso usar a couraça do silêncio nem armadura de palavras, o homem se sentará a mesa com seu olhar limpo porque a verdade passará a ser servida antes da sobremesa;

Artigo 6

Fica estabelecida durante dez séculos a prática sonhada por Isaías que o lobo e o cordeiro pastarão juntos e a comida de ambos terá o mesmo gosto de aurora;

Artigo 7

Decreta e revogada, fica estabelecido o reinado permanente da justiça e da claridade, e a alegria será uma bandeira generosa para sempre desfraudada da alma do povo;

Artigo 8

Fica decretado que a maior dor sempre foi e será sempre não poder dar-se amor a quem se ama e saber que é a água que dá a planta o milagre da flor;

Artigo 9

Fica permitido que o pão de cada dia que é do homem o sinal de seu suor, mas que sobretudo tenha sempre o quente sabor da ternura;

Artigo 10

Fica permitido a qualquer pessoa, qualquer hora da vida o uso do traje branco;

Artigo 11

Fica decretado por definição que o homem é o animal que ama, e que por isso é belo, muito mais belo que a estrela da manhã;

Artigo 12

Decreta-se que nada será obrigado nem proibido, tudo será permitido, inclusive brincar com os rinocerontes e caminhar pelas tardes com imensa begonia na lapéla; parágrafo único, só uma coisa fica proibida, amar sem amor;

Artigo 13

Fica decretado que o dinheiro não poderá nunca mais comprar um sol das manhãs de todas, expulso do grande baú do medo, o dinheiro se transformará em uma espada fraternal para defender o direito de tentar e a festa do dia que chegou;

Artigo Final

Fica proibido o uso da palavra liberdade, a qual será suprimida dos dicionários e do pântano enganoso da dor, a partir deste instante, a liberdade será algo vivo e transparente como um fogo ou um rio, e a sua morada será sempre o coração do homem.

*Tiago de Melo
Santiago do Chile, abril de 1964.*

RESUMO

Este trabalho sustenta-se na tese de que, apesar de se ter Políticas Públicas que apontam para um fortalecimento dos Direitos das Crianças com Deficiência, existe uma cultura de negação dessas crianças na Primeira Infância nas Creches Públicas, em que o direito à educação e ao desenvolvimento humano é negligenciado. A pesquisa demonstra que Manaus, a quarta rede de ensino do Brasil, não atende nem 1% das crianças com deficiência nas creches públicas municipais. Sabe-se que de 0 a 3 anos de idade, quanto maior a estimulação, maior o desenvolvimento cerebral na perspectiva de criação e recriação. Se a criança não tem acesso às oportunidades, tal realidade contribui para uma exclusão abissal. O trabalho de investigação do qual se originou essa tese teve como objetivo geral: Analisar e compreender de que forma a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva pode tornar excludente o atendimento educacional voltado a Primeiríssima Infância (0 a 3 anos) das crianças com deficiência em Creches Públicas. Para que o objetivo projetado fosse alcançado, utilizaram-se dos procedimentos metodológicos de pesquisa documental, em abordagem dos dados constituídos por Leis, Decretos, Declarações, relatórios, dados estatísticos construídos junto às creches, numa amostra de 10 anos de atendimento das crianças em creches públicas municipais de Manaus, pautando-se no método hermenêutico-dialético, que procurou compreender os significados dos dados apresentados. Conclui-se que, a inclusão em Manaus é inexistente, na forma em que as leis sinalizam, pois nem o acesso a matrícula, as crianças com deficiência possuem. Do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, a deficiência é social, o que é demonstrado na exclusão destas crianças no sistema público de ensino, onde deveria ser um lugar de desenvolvimento de potencialidades.

Palavras-chave: Creche. Infância. Inclusão. Educação.

ABSTRACT

This work is based on the thesis, despite having Public Policies that work to strengthen the Rights of Children with Disabilities, there is a culture of denial of these children in Early Childhood in Public Day Care, where the right to education and human development is neglected. It is intended to demonstrate that Manaus, the fourth network in Brazil does not serve 1% of children with disabilities in municipal public day care centers. It is known that from 0 to 3 years of age the higher the stimulation, the greater the cerebral development from the perspective of children and recreation. If the child does not have access to opportunities, it further contributes to abysmal exclusion. The purpose of this work was to analyze and understand how the Special Education Policy in the perspective of Inclusive Education can make exclusive the educational service directed to the First Childhood (0 to 3 years) of the children said with deficiency / defect in Public Crèches. in order to reach the projected objective, methodological procedures of documentary research were used, in an approach to the data made up of Laws, Decrees, Declarations, reports, statistical data built together with day care centers, in a sample of 10 years of children attending public childcare centers municipalities of Manaus, based on the hermeneutic-dialectical method, which sought to understand the meanings of the data presented. It is concluded that, the inclusion in Manaus is non-existent, in the form in which laws are signaling, as neither access to enrollment children with disabilities possess. From the point of view of the Historical-Cultural Theory, disability is social, which is demonstrated in the exclusion of these children in the public school system, where it should be a place of potential development.

Keywords: Day care. Childhood. Inclusion. Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese da DUDH	29
Quadro 2 – Políticas Educacionais Mundiais	32
Quadro 3 – Políticas Educacionais Brasileiras	37
Quadro 4 – Teses e Dissertações (2008-2018)	43
Quadro 5 – Metas e Estratégias – Educação Infantil	60
Quadro 6 – Metas e Estratégias – Sistema Nacional Inclusivo	63
Quadro 7 – Plano Estadual do Amazonas	66
Quadro 8 – Meta 4 – Educação Especial do Plano Estadual de Educação	68
Quadro 9 – Plano Municipal de Educação (Meta 1)	71
Quadro 10 – Plano Municipal de Educação (Meta 4)	73
Quadro 11 – Marcos Regulatórios dos Planos Nacional, Estadual e Municipal na Educação Inclusiva na Fase Creche	76
Quadro 12 – Creches de Manaus-AM	87
Quadro 13 – Dados Creches Municipais – Crianças Inclusivas (2008-2018)	88
Quadro 14 – Plano Nacional de Educação	100
Quadro 15 – Plano Estadual de Educação	100
Quadro 16 – Plano Municipal de Educação	100

LISTA DOS ESQUEMAS

Esquema 1 – Fases da educação especial	16
Esquema 2 – Tríade de trabalho pedagógico na educação infantil	52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

ONU – Orgão das Nações Unidas

PNE – Plano Nacional de Educação

PEE – Plano Estadual de Educação

PME – Plano Municipal de Educação de Manaus

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Manaus

SM – Sala Multifuncional

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 DIREITOS HUMANOS: O DIREITO A TER DIREITOS	26
1.1 Declaração Universal dos Direitos Humanos	29
1.2 Políticas Educacionais Mundiais	32
1.3 Políticas Educacionais Brasileiras	37
2 DA RODA DOS EXCLUÍDOS À CULTURA DA REJEIÇÃO	50
2.1 Plano Nacional de Educação	60
2.2 Plano Estadual de Educação do Amazonas	66
2.3 Plano Municipal de Educação de Manaus	71
2.4 Marcos Regulatórios dos Planos Nacional, Estadual e Municipal na Educação Inclusiva na fase Creche	
3 MANAUS: UMA INCLUSÃO EXCLUDENTE?	84
3.1 Creches Manauaras	85
3.2 Educação da Infância: um olhar da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski sobre Defectologia	92
4 FAMÍLIA E OS PRINCÍPIOS LEGAIS DA INCLUSÃO	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	108

INTRODUÇÃO

[...] el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado de outro modo (VIGOTSKI, p. 12, 1997).

Esta tese de doutoramento se insere no campo de estudo da Educação, especificando a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e seu atendimento educacional voltado a Primeira Infância (0 a 3 anos) das crianças com deficiência nas Creches Públicas no município de Manaus, Estado do Amazonas.

A educação como direito de todos é pontuada em políticas em vários níveis de abrangência, tendo se tornado um pressuposto mundial. Este pensamento sinaliza para uma escola que responda de forma positiva a todos os educandos, independentemente de suas necessidades.

A Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, entrelaçada com a linha progressiva dos documentos que lhe antecederam, abandona de vez o termo “Educação Especial” e faz referências expressa ao Direito à Educação Inclusiva.

A história da Educação Especial nasce com a Exclusão. No passado recente havia uma história de exclusão escolar das pessoas com deficiência. Por muitas décadas, alegando-se incapacidade dos estudantes com deficiência de acompanhar os demais alunos, manteve-se a prática de segregação, reforçada pelo paradigma da normalização, com a criação de institutos, clínicas e até sanatórios, para receber pessoas consideradas fora da “normalidade”.

Mazzota (2011), destaca que na história da educação, pode-se constatar que até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo. As situações desconhecidas causavam temor, a falta de conhecimento muito contribuiu para que as pessoas com deficiência fossem ignoradas, rotuladas como inválidas e incapazes.

Foi na Europa que surgiu os primeiros movimentos pelo atendimento a deficiência e começou a refletir mudanças na sociedade e na educação. Estas foram se expandindo, levadas para os Estados Unidos e Canadá, e posteriormente, para o Brasil.

Até o século XIX, diversas expressões foram criadas para se referir as pessoas com deficiência: Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Curativa ou Terapêutica, Assistência Social, Emendativa.

No Brasil, a educação especial, tem seu começo no final dos anos de 1950 e início da década de 1960 do século XX, com iniciativas oficiais, particulares isoladas e, posteriormente, até 1993, iniciativas oficiais de âmbito nacional.

Tal estado perpetuou-se, também, no período de integração, que foi um anúncio da possibilidade de inclusão escolar para aqueles estudantes que conseguissem ter acesso à escola comum.

Isto foi registrado por práticas homogeneizadoras da escola que marcaram estruturalmente a educação do país, produzindo o preconceito e as distintas formas de discriminação.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A ideia de Educação Inclusiva, que nas últimas décadas impulsionou tentativas de mudanças significativas na educação em âmbito internacional, fundamentou a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e orientou a busca por uma transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, registrando uma tentativa legal de evolução no acesso de pessoas com deficiência à escola comum.

A partir da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, verifica-se uma tentativa de se romper com a hegemonia do modelo de

segregação absoluto nas normas educacionais. Os documentos legais e as ações institucionais subsequentes reforçaram a perspectiva inclusiva e, cada vez mais, tem buscado fortalecer um novo rumo da modalidade de educação especial - que passa a ser responsável pela organização e oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), apoiando assim, a inclusão escolar do seu público-alvo, ou seja, que as crianças com deficiência estejam no mesmo espaço escolar aprendendo juntas com as demais crianças, sem separação ou preconceito.

Entende-se que essa constatação tem gerado preocupações por parte daqueles que sempre imaginam os alunos com deficiência em ambientes especializados, até mesmo segregados. Ao mesmo tempo que, a Convenção adota o paradigma da total Inclusão Educacional, procura salientar o direito aos apoios e instrumentos específicos, de forma a não abrir mão do ensino e da aprendizagem escolar para aqueles que necessitam dessas adaptações. A novidade é que garantem esse apoio, juntamente com o acesso ao mesmo ambiente que os demais alunos frequentam, buscando garantir que as crianças aprendam e se desenvolvam.

A questão nesse cenário, é que a diferença existe para incluir e não diferenciar para excluir. A escola deve existir desde a primeira infância, com os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas que tiveram risco no parto e que nasceram com algum tipo de deficiência.

A educação inclusiva, nos discursos teóricos, se baseia em princípios democráticos, como igualdade de oportunidades e respeito às necessidades individuais. Este paradigma educacional se constitui em oferecer uma escola sem discriminação.

O princípio da igualdade pressupõe que as pessoas colocadas em situações diferentes sejam tratadas de forma desigual: “tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida de suas desigualdades” (NERY JR, 1999, p. 42).

As reformas educacionais mais recentes, apresentam inúmeros desafios como o acesso às creches nas redes públicas de ensino, com o ingresso das mães no mercado de trabalho e a necessidade de criar programas que auxiliem o cuidado infantil, além dos avanços nas pesquisas científicas que tem produzido resultados que evidenciem sobre a importância da primeira infância para o desenvolvimento da criança.

Dessa forma, a expansão da demanda pela Educação Infantil tem recebido um olhar enfático nas últimas décadas, acompanhado dos fatores socioeconômicos de extrema mudança social. No caso específico das crianças que nascem ou que desde cedo apresentam algum tipo de deficiência, já é reconhecida a importância de processos educacionais formais dos zero aos três anos de idade,

Sabe-se que educação implica refletir sobre sua importância e necessidade iminente para vivermos com plenitude como pessoa e como cidadão envolvido na sociedade.

No entanto, o paradigma educacional atual requer políticas educacionais que atendam aos anseios exigidos nas diversas áreas da educação, com ênfase ao essencial de toda a educação, o ser humano. Nesse contexto, a implementação das políticas públicas de educação inclusiva no âmbito educacional é objeto de análise e reflexão, pois se existe documentação legal que legitima uma Educação para todos, a escola não deve e nem pode ser excludente para o público de crianças com deficiência.

Na procura de composição de um percurso abrangendo as políticas públicas de educação especial na perspectiva da inclusão relata de início a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que apresenta como um dos seus objetivos fundamentais o compromisso político brasileiro com a educação de forma a estabelecer a igualdade no acesso à escola, sendo dever do Estado proporcionar atendimento educacional especializado as crianças com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Na década de 90, perpetuaram as aspirações por uma educação pública em bases realmente democráticas, para todos, como mencionadas na Declaração Mundial de Educação para Todos e na Declaração de Salamanca realizada em 7 e 10 de junho de 1994 em Salamanca na Espanha, documentos que passaram a influenciar a formulação das políticas públicas de educação inclusiva.

A Declaração de Salamanca, quando se refere aos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais, demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências **seja parte integrante do sistema educacional**. Reafirma o compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência de que seja providenciada educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossa a Estrutura

de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações, governo e organizações sejam guiados.

Diante dessa afirmação, a Declaração de Salamanca acredita e proclama que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveram ser designados e programas educacionais deveram ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- àqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deve acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. Congrega todos os governos e demanda que eles:
 - atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
 - adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.
 - desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva.
 - estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.
 - encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de

decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.

- invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva.

- garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas (BRASIL, 1994).

Ao analisar o enunciado acima, referente à Declaração de Salamanca, podemos dizer que, além de contribuir para o fortalecimento da educação inclusiva e futuras modificações da política educacional, constitui uma reestruturação das instituições educacionais voltadas para a filosofia inclusiva. Considerando que a escola deve oferecer os serviços adequados para acolher e atender à diversidade da população, estas são ações incorporadas, de certa forma lentamente, no entanto promissoras a uma educação que visa contemplar as especificidades de cada indivíduo e a construção de uma sociedade que respeite as pessoas e suas diferenças.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no art. 58 § 1º, garante que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

Neste artigo, há a afirmação do dever do Estado de fornecer, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular, visando atender às necessidades dos alunos, sabendo que as efetivações desses serviços devem ser permanentes, visto as próprias “peculiaridades dos alunos da educação especial”.

Ainda o art. 59 preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades educacionais especiais, currículo métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

O que se entende que deva ser levado em conta é a realidade e as potencialidades de cada aluno, seu processo de desenvolvimento e aprendizagem de todos. A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no art. 1º, em seu Parágrafo único,

determina que o atendimento escolar desses alunos tenha início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Também define, no art. 2º, que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Um marco no campo da educação especial foi a elaboração do documento intitulado: “A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008”, em que trouxe novas concepções à atuação da educação especial, em nossos sistemas de ensino. De substitutiva do ensino comum para alunos com deficiência, a educação especial se volta atualmente à tarefa de complementar a formação dos alunos que constituem seu público-alvo, por meio do ensino de conteúdos e utilização de recursos que lhes conferem a possibilidade de acesso, permanência e participação nas turmas comuns de ensino regular, com autonomia e independência.

Os objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva asseguram a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para:

- Garantir o acesso de todos os alunos ao ensino regular (com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino);
- Formar professores para o AEE e demais professores para a inclusão;
- Prover acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, comunicações e informação;
- Estimular a participação da família e da comunidade;
- Promover a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas educacionais;
- Oferecer o Atendimento Educacional Especializado-AEE.

As diretrizes da Política de Educação Especial se fundamentam na diferenciação para incluir e são extensivas a todas as ações e serviços da educação

especial, devendo estar presentes transversalmente, em todas as modalidades e níveis de ensino.

Em 2009, foi elaborada As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado-AEE na Educação Básica – Modalidade Educação Especial, Resolução nº 4 CNE/CEB, preconizando que o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

O AEE deve se articular com a proposta da escola comum, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum. Na perspectiva inclusiva há um apontamento de um novo projeto de escola e de formação que requer preparo de todos os docentes para atuar numa escola que vise a diversidade, os diferentes modos de aprender e ensinar.

Em 2015, foi publicada no dia 6 de julho, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), que representa um grande avanço na inclusão de pessoas com deficiência na sociedade. O documento, que entrou em vigor no dia 2 de janeiro de 2016, fixa punições para atitudes discriminatórias e prevê mudanças em diversas áreas, com destaque para a educação.

Apesar de se ter uma Lei que prevê a inclusão das crianças com deficiência nas escolas regulares, ainda são muitos os obstáculos para sua implementação. A inclusão pressupõe que as diferenças humanas são reais, mas ao mesmo tempo reconhece que a escola atual tem acentuado desigualdades associadas a diversidade decorrente de diferenças de origem pessoais, sociais, culturais e políticas.

O combate à promoção da desigualdade pela escola exige, na perspectiva da inclusão, uma reestruturação do sistema educacional para promover uma educação que possibilite a TODOS o aprendizado e o desenvolvimento humano.

Um ponto nevrálgico que precisa ser enfrentado e programado é referente a formação continuada dos professores de creches tendo em vista a inclusão escolar, que seja baseada em práticas inclusivas e não segregadas.

Isto se torna em um desafio a ser enfrentado com uma articulação intersetorial para atendimento de todas as crianças, sem exclusão.

Segundo Glat (1998) a inclusão na educação infantil seria perfeitamente viável e deveria ser a opção preferencial de projetos políticos de implementação da inclusão. Tais considerações permitem eleger o sistema de Educação Infantil como um dos focos prioritários para a implantação inicial de diretrizes políticas. Assim, trabalhar com a Política Educacional na direção da educação inclusiva implica: “[...] pensar a escola como local de formação de seres críticos e pensantes, ou seja, capazes de se contrapor às tentativas de manipulação e dominação impostas pela sociedade de classes aos indivíduos” (COSTA, 2012, p. 93).

Nesse contexto, a tese defendida neste trabalho é que, apesar de se ter Políticas Públicas que trabalham para um fortalecimento dos Direitos das Crianças com Deficiência, existe uma cultura de negação dessas crianças na Primeira Infância nas Creches Públicas, onde o direito à educação e ao desenvolvimento humano é negligenciado.

As Políticas Internacionais, Nacionais, Estadual e Municipal, relatórios, censos são o objeto da pesquisa relatada, por serem importantes documentos a serem analisados para entendimento de que existe uma inclusão excludente na fase creche pública municipal de Manaus.

A investigação levada a termo seguiu os princípios da pesquisa qualitativa com técnica de análise documental, por permitir entrar em contato com os discursos produzidos em textos legais sobre a realidade dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Foi usado o método hermenêutico-dialético para interpretar os discursos e compreender os significados que se constroem sobre o tema e objeto pesquisados. O objeto da hermenêutica não é o mundo objetivo, mas sua compreensão em como é representada em textos e imagens (ZILLES, 2005).

A pesquisa realizada **objetivou** Identificar quais são as Determinações Legais Internacionais e Nacionais que orientam uma educação inclusiva; Compreender como se articulam a Agenda Pública Internacional e Nacional para a inclusão; Analisar como a educação infantil, na fase creche, de 0 a 3 anos de idade tem desenvolvido uma educação que possibilite o desenvolvimento integral das crianças com deficiência.

Para isso, foram realizados os seguintes procedimentos:

- 1- Apresentação do projeto de pesquisa aprovado no exame de qualificação à Gerência de Creches, da Secretaria Municipal de Educação de Manaus.

- 2- Solicitação de acesso aos dados estatísticos de atendimento das creches municipais, com termo de anuência da Secretária de Educação;
- 3- Obtenção dos materiais e visita in loco às 12 creches municipais
- 4- Leitura e análise de toda documentação legal internacional, nacional em municipal;
- 5- Seleção dos dados;
- 6- Elaboração de um plano de tese
- 7- Redação da tese.

A Partir da questão-central “De que forma, a Política de Educação Especial na perspectivada da Educação Inclusiva pode tornar excludente o atendimento educacional voltado a Primeiríssima Infância (0 a 3 anos) das crianças ditas com deficiência/defeito nas Creches Públicas?” foram buscadas respostas as seguintes questões norteadoras:

- ✚ Quais são as Determinações Legais Internacionais e Nacionais que orientam a educação inclusiva?
- ✚ Como se articulam a Agenda Pública Internacional e Nacional para a inclusão?
- ✚ Como a educação infantil, na fase creche, de 0 a 3 anos de idade tem desenvolvido uma educação que possibilite o desenvolvimento integral das crianças com deficiência?
- ✚ De que forma os princípios legais da inclusão têm sido ofertados às famílias das crianças com deficiência/defeito atendidas nas creches?

Este trabalho apresenta a seguinte estrutura: A Seção 1 contextualiza o objeto e os sujeitos da pesquisa, apresenta a Documentação existente sobre Educação Inclusiva. Buscou-se construir um quadro que situe o sujeito e sua relação com o objeto e represente as crianças com deficiência. A seção 2 apresenta as aproximações e contradições das legislações existentes no atendimento da fase creche, evidenciando as dificuldades materiais e simbólicas no alcance da matrícula, acesso e permanência das crianças nas creches públicas de Manaus. A Seção 3, traz a discussão da Defectologia preconizada por Vigotski e sua relação com o

desenvolvimento infantil. A Seção 4 discute os princípios legais e oferta às famílias, bem como levantamento de demanda para acesso a essa etapa educacional.

Essa estrutura se justifica diante do entendimento de que a expansão da demanda pela Educação Infantil tem recebido um olhar enfático nas últimas décadas, acompanhado dos fatores socioeconômicos de extrema mudança social. No caso específico das crianças que nascem ou que desde cedo apresentam alguma deficiência, já é reconhecida a importância de processos educacionais formais dos zero aos três anos de idade.

O paradigma educacional atual requer políticas educacionais que atendam aos anseios exigidos nas diversas áreas da educação, com ênfase ao essencial de toda a educação, **o ser humano**. Nesse contexto, a implementação das políticas públicas de educação inclusiva no âmbito educacional é objeto de análise e reflexão, pois se existe documentação legal que legitima uma Educação Inclusiva, a escola não pode se tornar excludente para o público de crianças com deficiência.

1 DIREITOS HUMANOS: O DIREITO A TER DIREITOS



“Toda a pessoa tem direito à educação”
(Artigo 26, DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS).

A História da Educação Especial começou a ser traçada no Século XVI, com uma concepção de que era possível educar os que eram considerados ineducáveis. A Educação Especial surge com uma ênfase no ensino especial. O trabalho dos pioneiros foi feito com forma de tutoria, pois eles mesmos ensinavam seus pupilos, pois não haviam órgãos para os mesmos se referenciar.

Porém, o acesso a educação das pessoas com deficiência foi lentamente conquistado, não foi tão simples assim. Esse fato deu-se concomitantemente a medida em que a população em geral fosse atendida.

No final do Século XIX ocorreu um triste acontecimento nessa história, devido ao declínio dos esforços da educação e a retomada do cuidado custodial.

A institucionalização em asilos e manicômios passou a ser principal resposta social como meta do tratamento dos considerados desviantes. As instituições passaram a ser uma espécie de prisão para marginais, e, entre eles, os considerados alienados da razão para a suposta proteção da sociedade. Paralelamente a essa evolução asilar, a institucionalização da escolaridade obrigatória passou a trilhar muitos casos de crianças que não avançavam na escola regular e, impulsionando no século XIX, a criação de classes separadas nas escolas públicas, hoje conhecidas como classes sociais (MENDES, p. 12).

Esse fato se proliferou como alternativa as educações domiciliares, a partir das duas guerras mundiais. Assim se consolidou os componentes da Educação Especial com conjunto de propostas pedagógicas e políticas. Essa fase é conhecida como Institucionalização, na crença que a pessoa “diferente” seria cuidada se fosse confinada em ambiente segregado, a parte da sociedade.

Mendes destaca que até a década de 70, a educação para as pessoas com deficiência eram voltadas para crianças e jovens impedidos de acessar a escola comum do ensino regular por não avançarem no processo educacional. A segregação era realizada com a justificativa que seriam melhores atendidos em escolas especiais, o que se constituiu como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, a base para o movimento da integração escolar (Bricker, 1978; Bailey e Winton, 1989; Bank-Mikkelsen, 1969) e Nirge (1969).

Entretanto, na década de 80 houve uma insatisfação com a integração escolar, por parte dos educadores, em relação aos resultados obtidos a partir das políticas, no contexto dos Estados Unidos, com uma proposta de reforma (GARNER e LIPSKY, 1989; STAINBACK e STAINCACK, 1984) que trouxeram o debate da educação inclusiva da atualidade.

Em 1986, Madeleine Will, alegou que a educação de pessoas com deficiência deveria ser responsabilidade da Educação Regular, nas necessidades acadêmicas. Defendeu que todas as crianças fossem inseridas nas classes comuns das escolas regulares.

A partir da década de 1990, o contexto histórico reforça a ideologia da educação inclusiva, focalizada nos Estados Unidos, ganhou força e o mundo do Século XX.

O termo “educação inclusiva” foi proposta de aplicação prática ao campo da educação, pela Inclusão Social, processo bilateral na qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, efetivar a igualdade de oportunidades para todos.

Assim, a construção de uma sociedade inclusiva passou a ser um processo importante para manutenção de um estado democrático e a Educação Inclusiva se configura numa parte integrante desse processo.

No campo legal, depois das barbáries e atrocidades humanas cometidas na Segunda Guerra Mundial (1939-1945), foi criada a Organização das Nações Unidas-ONU, uma organização intergovernamental com o intuito de promover uma cooperação internacional, tendo a finalidade de impedir um grave conflito como esse, com extremas marcas históricas humanas.

Dentre seus principais objetivos incluem:

- ✚ Manter a paz e a segurança internacionais;
- ✚ Desenvolver relações amistosas entre as nações;
- ✚ Realizar a cooperação internacional para resolver os problemas mundiais de caráter econômico, social, cultural e humanitário, promovendo o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais;
- ✚ Ser um centro destinado a harmonizar a ação dos povos para a consecução desses objetivos comuns¹.

¹ (Todas as informações estão inseridas publicamente no site <https://nacoesunidas.org/>- ver como colocar).

O preâmbulo da Carta das Nações Unidas – documento de fundação da Organização – expressa os ideais e os propósitos dos povos cujos governos se uniram para constituir as Nações Unidas e no Brasil, por meio do Decreto nº 19.841, de 22 DE outubro de 1945.

Nós, os povos das Nações Unidas, resolvimos a preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra, que, por duas vezes no espaço da nossa vida, trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade, e a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direitos dos homens e das mulheres, assim como das nações grandes e pequenas, e a estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes de direito internacional possam ser mantidos, e a promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade mais ampla.

Cabe destacar os Direitos Humanos, que pela supracitada Carta das Nações Unidas são os direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de qualquer condição. Incluem o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação, entre e muitos outros. Os direitos são para TODOS. “A hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana é incontestável” (BOAVENTURA, 2013, p. 42).

Para que este ideário seja postulado, são realizadas Convenções, Protocolos, Declarações para que se tornem normas internacionais. Segundo as orientações da ONU, um tratado é um acordo entre os Estados, que se comprometem com regras específicas. Tratados internacionais têm diferentes designações, como pactos, cartas, protocolos, convenções e acordos. Um tratado é legalmente vinculativo para os Estados que tenham consentido em se comprometer com as disposições do tratado – em outras palavras, que são parte do tratado.

Um Estado pode fazer parte de um tratado através de uma ratificação, adesão ou sucessão, em que é realizado um consentimento de um Estado para comprometer com um tratado. Somente um Estado que tenha assinado o tratado anteriormente – durante o período no qual o tratado esteve aberto a assinaturas – pode ratificá-lo.

1.1 Declaração Universal dos Direitos Humanos

Nascida do desejo de impedir outra barbárie humana que foi o Holocausto², a Declaração Universal dos Direitos Humanos continua a demonstrar o poder das ideias para mudar o mundo. Já se passaram 70 anos desde que líderes mundiais determinaram, explicitamente, quais direitos todos no planeta poderiam esperar e exigir, simplesmente por serem humanos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) foi adotada em 10 de dezembro de 1948. No Tribunal Militar de Nuremberg, em 1945 e 1946, os líderes nazistas haviam afirmado que não poderiam ser culpados dos “crimes contra a humanidade” recém-concebidos porque, segundo o deputado de Hitler, Hermann Goering, era direito ter feito todos os crimes cometidos contra as pessoas, pois eram um Estado soberano. A DUDH avançou dos direitos dos cidadãos (como na Declaração Francesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789) para os direitos dos seres humanos, **iguais para todos**, quer pertençam a um determinado país ou não. Também repudiava claramente a noção de que os Estados tinham liberdade para fazer o que quisessem com as pessoas em seu território.

Trata-se de uma proteção legal, ou pelo menos uma tentativa de proteção aos seres humanos, como a oposição ao apartheid, e abriu as portas para a elaboração de novos direitos, como o direito ao desenvolvimento. Tratados de direitos mais recentes, como aqueles sobre pessoas com deficiência, foram redigidos não apenas por especialistas, mas com o envolvimento direto dos mais excluídos. Destacam-se, de forma sucinta seus artigos³ da DUDH :

Quadro 1
Síntese da DUDH

ARTIGOS	IDEIAS UNIVERSAIS
Artigo 1:	Todos os seres humanos nascem livres e iguais
Artigo 2:	Liberdade de viver sem discriminação
Artigo 3:	Direito à vida
Artigo 4:	Ninguém será mantido em escravidão ou servidão
Artigo 5:	Ninguém será submetido à tortura
Artigo 6:	Direito ao reconhecimento perante a lei

² Em comemoração aos 70 anos da DUDH, a ONU publicou diversos textos explicativos.

³ ONU BRASIL.

Artigo 7:	Direito à igualdade perante a lei
Artigo 8:	Direito à reparação
Artigo 9:	Ninguém deve ser alvo de prisão arbitrária
Artigo 10:	Direito a um julgamento justo
Artigo 11:	Presunção de inocência e crimes internacionais
Artigo 11:	Direito à privacidade
Artigo 12:	Direito à liberdade de movimento
Artigo 13:	Direito a asilo
Artigo 14:	Direito a nacionalidade
Artigo 15:	Direito de se casar e formar família
Artigo 16:	Direito à propriedade
Artigo 17:	Liberdade de religião e crença
Artigo 18:	Direito à liberdade de opinião e expressão
Artigo 19:	Liberdade de reunião e associação
Artigo 20:	Direito de tomar parte no governo de seu país

Fonte: DUDH.

Apesar da DUDH, ainda são inúmeros desafios postulados no mundo, entre eles, o direito vinculado as pessoas com deficiência. A ONU e as pessoas com deficiência – os dados são alarmantes, pois segundo a Organização Mundial, em 2011, 1 bilhão de pessoas vivem com alguma deficiência – isso significa uma em cada sete pessoas no mundo.

Porém, são poucos os estudos nessa área, o que contribui para a exclusão nascida na Educação Especial, excluídos, segregados, e que hoje, se propõe um paradigma em que as crianças com deficiência seja incluídas nas escolas regulares de ensino e não segregadas em escolas e institutos que atendam somente o público da educação especial⁴.

A falta de estatísticas sobre pessoas com deficiência contribui para a invisibilidade dessas pessoas, ou seja, favorece uma “cultura de exclusão educacional”. Isso representa um obstáculo para planejar e implementar políticas de desenvolvimento que melhoram as vidas das pessoas com deficiência.

⁴ Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008 que regulamenta o público da educação especial: pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades.

A ONU alerta ainda que 80% das pessoas que vivem com alguma deficiência residem nos países em desenvolvimento. No total, 150 milhões de crianças (com menos de 18 anos de idade) tem alguma deficiência, segundo o UNICEF.

Completar o ensino fundamental, também é um desafio maior para as crianças com deficiência: enquanto 60% dessas crianças completam essa etapa dos estudos nos países desenvolvidos, apenas 45% (meninos) e 32% (meninas) completam o ensino primário nos países em desenvolvimento.

No relatório da UNICEF, que versa sobre a situação mundial da infância em 2013, afirma que 93 milhões de crianças, ou seja, uma em cada 20 milhões abaixo de 14 anos de idade ou menos, vivem com algum tipo de deficiência moderada ou grave e 90% das crianças com deficiência estão fora da escola.

Este relatório, afirma que há claras evidências de que deficiências na infância, em condições de pobreza reduzem as oportunidades de vida de uma pessoa. Crianças com deficiência crescem mais pobres, têm menos acesso a serviços educacionais e de atenção à saúde, e apresentam resultados piores em diversas avaliações, inclusive quanto à probabilidade de desestruturação da família e de sofrer abusos.

As respostas à situação de crianças com deficiência são amplamente limitadas ao abandono ou negligência, perpetuadas por uma cultura de exclusão. Se essa situação não mudar, as crianças com deficiência continuarão a ter seus direitos desrespeitados.

1.2 Políticas Educacionais Mundiais

Muitas foram as Convenções, Resoluções, Declarações realizadas pela ONU, UNICEF⁵ que influenciaram as Políticas Educacionais pelo mundo, destacam-se, sinteticamente:

⁵ https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.html

Quadro 2
Políticas Educacionais Mundiais

Declaração de Genebra de 1924	Proporcionar à criança uma proteção especial;
Declaração Universal dos Direitos Humanos, 10 de dezembro de 1948	Ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade se esforce, através do ensino e da educação, para promover o respeito aos direitos e liberdades, e pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.
Recomendação 99, de 25 de junho de 1955 (em espanhol) - OIT	Sobre princípios e métodos de orientação vocacional e treinamento profissional, meios de aumentar oportunidades de emprego para os portadores de deficiência, emprego protegido, disposições especiais para crianças e jovens portadores de deficiência.
Convenção OIT 111, de 25 de junho de 1958	Sobre a discriminação em matéria de emprego, profissão e qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência. Convenção ratificada pelo Brasil: Decreto n.º 62.150, de 19 de janeiro de 1968.
Declaração dos Direitos da Criança adotada pela Assembleia Geral, 20 de novembro de 1959	Enunciação dos Direitos da Criança, e bem como necessidade de proteção e cuidados especiais, inclusive a devida proteção legal, tanto antes quanto após seu nascimento;
Resolução ONU 2.896, de 20 de dezembro de 1971	Declaração dos Direitos do Deficiente Mental. Trata dos direitos à atenção médica e ao tratamento físico exigidos pelo deficiente mental, como também à educação, à capacitação profissional, à reabilitação e à orientação que lhe permitam desenvolver ao máximo suas aptidões e possibilidades.
Resolução ONU 3.447, de 09 de dezembro de 1975	Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. Versa sobre os direitos das pessoas com qualquer tipo de deficiência.
Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, resolução aprovada pela assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/75.	Proclama os Direitos das Pessoas Deficientes e apela à ação nacional e internacional para assegurar que ela seja utilizada como base comum de Referência.
Declaração de Sundeberg (Torremolinos, Espanha), de 07 de novembro de 1981	Conferência Mundial sobre Ações e Estratégias para Educação, Prevenção e Integração. Trata do acesso à educação, ao treinamento, à cultura e à informação, pela pessoa portadora de deficiência.
Declaração de Sundeberg (Torremolinos, Espanha), de 07 de novembro de 1981	Conferência Mundial sobre Ações e Estratégias para Educação, Prevenção e Integração. Trata do acesso à educação, ao treinamento, à cultura e à informação, pela pessoa portadora de deficiência.

Resolução ONU 37/52, de 03 de dezembro 1982	Programa de Ação Mundial para Pessoas Deficientes. Estabelece diretrizes para Ações Nacionais (participação de pessoas com deficiência na tomada de decisões, prevenção, reabilitação, ação comunitária e educação do público), Internacionais, Pesquisa e Controle a Avaliação do Programa.
Declaração de Cave Hill (Barbados), de 1983	Um dos principais documentos a condenar a imagem de pessoas com deficiência como cidadãos de segunda categoria.
Convenção OIT 159, de 20 de junho de 1983	Trata sobre Reabilitação Profissional e Emprego de pessoas deficientes. Estabelece princípios e ações para as políticas nacionais de reabilitação profissional e de emprego de pessoas com deficiência. Brasil ratificou: Decreto n.º 129, de 22 de maio de 1991.
Recomendação 168, de 20 de junho de 1983 - ONU	Suplementa a Convenção relativa à Reabilitação Profissional e Emprego de 1983 e a Recomendação relativa a Reabilitação Profissional de 1955. Prevê a Reabilitação Profissional em áreas rurais e participação comunitária no processo de formulação de políticas específicas pelos empregados, empregadores e pelas Pessoas Portadoras de Deficiência.
Convenção sobre os Direitos da Criança – Carta Magna para as crianças de todo o mundo – em 20 de novembro de 1989	É o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal. Foi ratificado por 196 países.
Declaração de Jomtien (Tailândia), de 09 de março de 1990	Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Trata do plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.
Resolução ONU 46, de 16 de dezembro de 1991	Trata da execução do Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes e da Década das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas.
Resolução ONU 47/3, de 14 de outubro de 1992	37ª Sessão Plenária Especial sobre Deficiência, da Assembléia Geral da ONU, adotou o dia 03 de dezembro como o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência. A data coincide com o dia da adoção do Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência pela Assembléia Geral da ONU, em 1982.
Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência da ONU n.º 48/96, de 20 de dezembro de 1993	Regras gerais sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiência. Estabelece as medidas de implementação da igualdade de participação em acessibilidade, educação, emprego, renda, seguro social, etc.
Resolução ONU 48/96, de 20 de dezembro de 1993	As Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência consiste de requisitos, normas e medidas de implementação para a igualdade de participação em acessibilidade, educação, e outros temas pertinentes.
Declaração de Salamanca, de 10 de julho de 1994	Sobre princípios, política e prática em educação especial. Reconvocando as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações

	Unidas. Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências, o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional . Notando com satisfação um incremento no envolvimento de governos, grupos de advocacia, comunidades e pais, e em particular de organizações de pessoas com deficiências, na busca pela melhoria do acesso à educação para a maioria daqueles cujas necessidades especiais ainda se encontram desprovidas; e reconhecendo como evidência para tal envolvimento a participação ativa do alto nível de representantes e de vários governos, agências especializadas, e organizações inter-governamentais nessa Conferência Mundial.
Declaração de Quito, de 24 de julho de 1998	Trata da exigibilidade e realização dos direitos econômicos, sociais e culturais (DESC) na América Latina.
Declaração de Santiago (Chile), de 19 de abril de 1998	Trata do combate à discriminação e da integração de grupos vulneráveis à vida política e econômica.
Convenção da Guatemala, de 28 de maio de 1999	Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
Carta para o Terceiro Milênio, de 09 de setembro de 1999	Assembléia Governativa da Rehabilitation International, em Londres, Grã-Bretanha. Estabelece medidas para proteger os direitos das pessoas com deficiência mediante o apoio ao pleno empoderamento e inclusão em todos os aspectos da vida.
Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, 2001	Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva”, realizado em Montreal, Quebec, Canadá- sem tradução para o português
Declaração de Caracas, de 18 de outubro de 2002	Participantes da 1ª Conferência da Rede Ibero-Americana de ONGs de Pessoas com Deficiência e suas Famílias declaram 2004 como o Ano das Pessoas com Deficiência e Suas Famílias.
Declaração de Sapporo (Japão), de 18 de outubro de 2002	6ª Assembléia Mundial da Disabled Peoples' International - DPI (organização internacional de Direitos Humanos, que acolhe todos os tipos de deficiência). Trata da acessibilidade, da inclusão, da genética e bioética, da educação inclusiva e da vida independente.
Declaração de Madri, 23 de março de 2002	Aprovada em Madri, Espanha, em 23 de março de 2002, no Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência, comemorando a proclamação de 2003 como o Ano Europeu das Pessoas com Deficiência.
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 13 de dezembro de 2006, em sessão solene da ONU.	O propósito é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente.

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, versão comentada, 2009	O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente.
Relatório situação mundial da infância (2013)	Realizado pelo Unicef, o documento traz informações qualitativas e quantitativas sobre a inclusão de crianças e adolescentes na educação, inclusive no Brasil.
Declaração de Incheon- 2015	O Brasil participou do Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coreia do Sul, e assinou a sua declaração final, se comprometendo com uma agenda conjunta por uma educação de qualidade e inclusiva.
Objetivos de desenvolvimento sustentável- 2015	Dão continuidade aos Objetivos de desenvolvimento do milênio (ODM) e valem de 2015 até 2030. O objetivo 4 é assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Fonte: UNICEF.

Em 13 de dezembro de 2006, a Assembleia Geral da ONU adotou a resolução que estabeleceu a **Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência**, com o objetivo de

Promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente (Artigo 1).

A Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi incorporada à legislação brasileira em 2008. Após uma atuação de liderança em seu processo de elaboração, o Brasil decidiu, soberanamente, ratificá-la com equivalência de emenda constitucional, nos termos previstos no Artigo 5º, § 3º da Constituição brasileira, e, quando o fez, reconheceu um instrumento que gera maior respeito aos Direitos Humanos.

No seu Artigo 24, referente a Educação afirma o reconhecimento do direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, deve-se **assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis**, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

a) O pleno desenvolvimento do potencial humano, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pela diversidade humana;

b) O máximo desenvolvimento dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais; para isso é necessário assegurar que:

As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino fundamental sob alegação de deficiência;

As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem: Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

Além disso, outras medidas para aprendizado do braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares; b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda; c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdo cegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

Para os professores, deverão ser formados e capacitados (termos legais) e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação deverá utilizar, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência.

No Brasil, iniciativas precursoras na área de Educação Especial, foi durante a década de 1970 que surgiu uma resposta mais abrangente do poder público a esta questão (BUENO, 1993; MARQUES et al, 2003).

Essa situação coincidiu com a normalização e integração no contexto mundial. No Brasil resultou na explosão das classes especiais, estabelecendo um mecanismo de exclusão onde houve o fortalecimento do sistema paralelo e segregado de ensino que não trouxe benefícios políticos nem atendeu a propaganda integração escolar de alunos com deficiência.

1.3 Políticas Educacionais Brasileiras

No Brasil, destacam-se os seguintes dispositivos, da educação inclusiva, por ordem cronológica, segundo Ministério da Educação⁶ no Brasil:

Quadro 3
Políticas Educacionais Brasileiras

1961 – Lei Nº 4.024	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) fundamenta o atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas no texto de “excepcionais”: “A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade.”
1971 – Lei Nº 5.692	Essa lei é do período da ditadura militar e substitui a anterior. O texto afirma que os alunos com “deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”. Essas normas deveriam estar de acordo com as regras fixadas pelos Conselhos de Educação. Ou seja, a lei não promovia a inclusão na rede regular , determinando a escola especial como destino certo para essas crianças.
1988 – Constituição Federal	A Educação Básica é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos. É dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.
1989 – Lei Nº 7.853	Versa sobre a integração social das pessoas com deficiência. Na área da Educação obriga a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino. Também afirma que o poder público deve se responsabilizar pela “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”.
1990 – Lei Nº 8.069: Estatuto da Criança e do Adolescente	Garante o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino;
1994 – Política Nacional de Educação Especial	Propõe a chamada “integração instrucional”, um processo que permite que ingressem em classes regulares de ensino apenas as crianças com deficiência que possuem

⁶ <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/>

	condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos “normais”.
1996 – Lei Nº 9.394: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN)	Traz um capítulo específico para a Educação Especial. Nele, afirma-se que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. Também afirma que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular”. Além disso, trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
1999 – Decreto Nº 3.298	Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida com o objetivo principal de assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do país. A Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular.
2001 – Lei Nº 10.172, Plano Nacional de Educação (PNE)	A Educação Especial, seria “como modalidade de educação escolar”, deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e que “a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência”
2001 – Resolução CNE/CEB Nº 2	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Afirma que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. Porém, o documento coloca como possibilidade a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado . Esse atendimento inicia-se na educação infantil, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado”.
2002 – Resolução CNE/CP Nº1/2002	São diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Sobre a Educação Inclusiva, afirma que a formação deve incluir “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”.
2004 – Cartilha – O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns	O Ministério Público Federal divulga o documento com o objetivo de disseminar os

da Rede Regular	conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão.
2004 – Decreto nº 5.296/04	Regulamenta as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (implementação do Programa Brasil Acessível).
2002 – Lei Nº 10.436/02	Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras).
2005 – Decreto Nº 5.626/05	O decreto regulamenta a Lei Nº 10.436, de 2002
2006 – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	Documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Entre as metas está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas.
2007 – Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	No âmbito da Educação Inclusiva, o PDE trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais.
2007 – Decreto Nº 6.094/07	Versa sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC. Ao destacar o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, o documento reforça a inclusão deles no sistema público de ensino.
2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”.
2008 – Decreto Nº 6.571	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica e o define como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular ”, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.
2009 – Resolução Nº 4 CNE/CEB	Orienta o estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, que deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares . A resolução do CNE serve de orientação para os sistemas de ensino cumprirem o Decreto Nº 6.571.
2009 – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	Aprovada pela ONU e da qual o Brasil é signatário. Estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Determina que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que as crianças com deficiência não

	sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório; (Art.24).
2011 - Decreto Nº 7.611	Revoga o decreto Nº 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial. Determina que sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis , que o aprendizado seja ao longo de toda a vida, e impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência . Assegura adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais, que sejam adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas, de acordo com a meta de inclusão plena, e que a oferta de educação especial deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino.
2011 - Decreto Nº 7.480	A educação Especial passa a ser vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).
2012 – Lei nº 12.764	A lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
2014-2024: Plano Nacional de Educação (PNE)	Meta 4: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
2015 - Lei nº 13.146 – Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (LBI)	O capítulo IV aborda o direito à educação, com base na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, que deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino; garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras. O AEE também está contemplado, entre outras medidas.
2016 - Lei nº 13.409	Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Fonte: MEC.

A análise da Política Educacional brasileira é permeada por contradições, pois ao mesmo tempo que tenta seguir as Convenções Internacionais, é atravessada pelo contexto político no qual se expressa.

O olhar para a educação infantil é quase inexistente nas legislações, priorizando sempre o ensino fundamental e sua universalização. Além disso,

ênfatiza-se o termo “preferencialmente”, inclusive no Plano Nacional de Educação, o que é de extrema falha para a elaboração de um Projeto de Educação Inclusiva.

Se 90% das crianças com deficiência no mundo estão fora das escolas, isso não é inclusão. Ou seja, a grande maioria da população convive com uma realidade perturbadora, pois não são sujeitos de direitos humanos. É objeto de discursos de direitos humanos (BOAVENTURA, 2013, p. 42).

Para Boaventura (2016) a hegemonia dos direitos humanos como linguagem humana é irrefutável. Deve, pois começar por perguntar-se se os direitos humanos servem eficazmente a luta dos excluídos, dos explorados e dos discriminados ou se, pelo contrário, a torna mais difícil.

A busca de uma concepção contra-hegemônica dos direitos humanos deve começar por uma hermenêutica de suspeita em relação aos direitos humanos tal como são convencionalmente entendidos e defendidos, isto é, em relação às concepções dos direitos humanos mais diretamente vinculadas à sua matriz liberal e ocidental.

Concebo as versões dominantes da modernidade ocidental a partir de um pensamento abissal, um pensamento que dividiu abissalmente o mundo entre sociedades metropolitanas e coloniais... Dividiu-o de tal modo que as realidades e práticas existentes do lado de lá da linha, nas colônias, não podiam pôr e, causa a universalidade das teorias e das práticas que vigoravam na metrópole, do lado de cá da linha. E, nesse sentido, eram invisíveis. Ora, enquanto discurso de emancipação, os direitos humanos foram historicamente concebidos para vigorar apenas do lado de cá da linha abissal, nas sociedades metropolitanas. Tenho vindo a defender que esta linha abissal, que produz exclusões radicais, longe de ter sido eliminada com o fim do colonialismo histórico, continua sob outras formas (BOAVENTURA, 2016, p. 43-44).

Assim, o princípio da igualdade funda a pretensão de universalismo que subjaz aos direitos humanos eurocêntricos. Não se trata de uma igualdade sócio-econômico-cultural, mas tão só de uma igualdade jurídico-política, a igualdade de todos perante a lei.

A luta pela igualdade, enquanto luta pela redução das desigualdades socioeconômicas, veio muito mais tarde com os direitos sociais e econômicos. Mas tudo isso ocorre dentro do paradigma da igualdade. Este paradigma só foi questionado quando grupos sociais discriminados e excluídos se organizaram, não só para lutar contra a discriminação e exclusão, mas também, para pôr em causa os

critérios dominantes de igualdade e diferença e os diferentes tipos de inclusão e exclusão que legitimam.

A luta contra a discriminação e a exclusão deixou de ser uma luta pela integração e pela assimilação na cultura dominante e nas instituições suas subsidiárias, para passar a ser uma luta pelo reconhecimento da diferença, pela consequente transformação da cultura e das instituições de modo a separar as diferenças (a respeitar) das hierarquias (a eliminar) que atavicamente lhe estavam feridas.

A busca de uma concepção contra-hegemônica dos direitos humanos tão preconizados pelos Documentos Oficiais deve começar por uma suspeita em relação aos Direitos humanos. Block (1955) interroga o conceito de utopia como medida de uma política emancipadora.

Os direitos têm uma origem abissal na modernidade ocidental, entre sociedade metropolitanas e coloniais (BOAVENTURA, 2009). As realidades existentes das colônias não podiam por em causa a universalidade das teorias das metrópoles. Eram invisíveis. Ora, enquanto os discursos de emancipação, os direitos humanos foram, historicamente, concebidos para as linhas abaixo da pobreza. O direito internacional e as doutrinas convencionais dos direitos humanos tem sido usado como garantia dessa continuidade (BOAVENTURA, 2009)

Porém, o conceito de lei e direito adequa-se ao individualismo burguês emergente, tanto a teoria liberal como o capitalismo por referência. A hegemonia dos direitos humanos tem raízes profundas como princípios de uma sociedade justa. Uma grande ilusão.

Há uma razão entre Estado e a razão de direitos, entre continuidade dos direitos humanos e as descontinuidades dos regimes políticos, entre os direitos dos humanos e os direitos dos não humanos, entre igualdade e reconhecimento da diferença.

O princípio da igualdade funda a pretensão de universalismos dos direitos humanos eurocêntricos. A luta da igualdade foi questionada quando grupos sociais discriminados e excluídos se organizaram para lutar pela inclusão. “Temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza e temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos trivializa” (SANTOS, 2003, p. 56).

Mantoan (2006) afirma que igualdade e diferença na escola é como andar no fio da navalha da inclusão, para encontrar respostas à questão do acesso e

permanência das crianças com deficiência, principalmente na questão da Primeira Infância, aqui estudada na fase creche, de 0 a 3 anos de idade.

Assim, foi realizado um levantamento de dissertações e teses que discutem a Educação Inclusiva na Primeira Infância em Creches Públicas, com o objetivo de perceber quais são as principais temáticas e discussões que emergem, bem como, quais seriam suas possíveis fundamentações teóricas.

Para tanto, focou-se em pesquisas que abordam crianças na faixa etária de 0 a 3 anos com deficiência, ou seja, inclusas em creches públicas de Manaus-AM. O levantamento se deu na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações-BDTD, a partir do início do século XXI. As pesquisas encontradas datam de 2008 a 2018.

Ao todo, encontramos nove pesquisas. São três pesquisas de mestrado e seis de doutorado. Cada pesquisa recebeu uma numeração, como ilustra o quadro a seguir, que informa, também, o título, ano de publicação, autor, instituição e titulação.

Quadro 4
Teses e Dissertações (2008-2018)

Nº	Título	Ano	Autor	Instituição	Titulação
01	Inclusão e aprendizagem do aluno com deficiência mental: expectativas dos professores	2008	Sônia Bertoni Souza	Universidade Federal de São Carlos	Doutorado
02	Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: identificação e caracterização	2011	Aline Aparecida Veltrone	Universidade Federal de São Carlos	Doutorado
03	Cuidado e educação nas atividades do berçário e suas implicações na atuação profissional para o desenvolvimento e inclusão da criança de 0 a 18 meses.	2004	Fabiana Cristina Frigieri deVitta	Universidade Federal de São Carlos	Doutorado
04	As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente no processo de inclusão de crianças na educação infantil : uma análise sob a perspectiva da Defectologia de Vigotsky	2009	Selva Maria Guimarães Barreto	Universidade Federal de São Carlos	Doutorado
05	Estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com paralisia cerebral na educação infantil.	2006	Aline Kelly Scalco Gonçalves	Universidade Federal de São Carlos	Dissertação
06	Novas crianças na creche : o desafio da inclusão	2003	Magali Aparecida de Oliveira Arnais	Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação	Doutorado
07	A inclusão escolar sob o olhar dos alunos	2008	Aline Aparecida	Universidade	Dissertação

	com deficiência mental		Veltrone	Federal de São Carlos	
08	Concepções de profissionais da educação infantil sobre a educação especial de crianças de zero a três anos	2014	Cynthia Campos de Oliveira	Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação
09	Interações e desenvolvimento da linguagem oral em crianças na creche: uma abordagem histórico-cultural	2016	Arlene Araújo	Universidade Federal do Amazonas	Doutorado

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações-BDTD.

Observa-se os poucos estudos das áreas de educação infantil (creche) e educação especial. A principal Universidade que produz pesquisa nessa área é a Universidade Federal de São Carlos, e o foco de seus estudos estão na área da Educação Inclusiva.

Foram encontrados estudos de Inclusão voltados ao Ensino Fundamental, porém, nas Creches, são quase inexistentes, principalmente na região norte, onde essa faixa etária, 0 a 3 anos de idade parecem não ser visibilizadas, praticamente.

A primeira pesquisa **“Inclusão e aprendizagem do aluno com deficiência mental: expectativas dos professores”** teve como foco o olhar dos docentes e do atendimento educacional especializado da rede pública municipal de Uberlândia/MG que possuem alunos com deficiência mental (DM), em relação à aprendizagem do saber escolar e à inclusão desses alunos na escola regular.

Foram aplicados questionários contendo questões abertas, fechadas e mistas aos professores participantes do estudo. Os principais resultados apontam que a expectativa dos professores é que os alunos com DM se socializem e também, aprendam o saber escolar.

Ou seja, para que ocorra à inclusão é necessária uma mudança, principalmente nos aspectos políticos. Matricular as crianças não é inclusão. É necessária uma reestruturação de funcionamento, tempo, espaço para atender as expectativas do professor, para uma educação, realmente inclusiva.

O segundo estudo **“Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: identificação e caracterização”** aborda que para haver uma educação inclusiva é necessário um suporte para escolarização de alunos com deficiências em classe comum, além do atendimento educacional especializado (AEE).

O objetivo deste estudo consistiu na avaliação para identificação dos alunos com deficiência intelectual no estado de São Paulo, com análise da documentação

oficial e concluíram que faltam diretrizes para a definição e avaliação da deficiência intelectual, sendo as consequências disso, em práticas desconhecidas.

É necessário destacar a importância do papel do professor como o principal agente do encaminhamento, sendo os indicadores de suspeita de deficiência intelectual.

Nessa pesquisa coloca-se uma dualidade pertinente na atualidade: Na escola especial encontra-se uma equipe multidisciplinar voltada para a avaliação diagnóstica, enquanto que nas redes municipais e estaduais foi encontrada uma composição paupérrima de equipe de educadores e avaliação com finalidade pedagógica. Ou seja, há uma escassez de profissionais e atenção com esta realidade.

A próxima pesquisa **“Cuidado e educação nas atividades do berçário e suas implicações na atuação profissional para o desenvolvimento e inclusão da criança de 0 a 18 meses”**, versa sobre a inserção das crianças de 0 a 18 meses em instituições de educação infantil, o berçário, que possuem objetivos de estimular o desenvolvimento nos aspectos motor e percepto-cognitivo, propiciando maturidade para que ela caminhe na direção da conquista de autonomia e independência.

Teve como objetivo analisar as atividades propostas na rotina do berçário como recurso ao desenvolvimento da criança de zero a 18 meses de idade.

Os resultados mostraram que os documentos oficiais pouco discutem a fase em questão, deixando imprecisa a relação entre as atividades realizadas na rotina e seu papel no desenvolvimento da criança, sendo que as atividades de cuidados são priorizadas e passam a estar contidas na educação da criança, além da inclusão de crianças com necessidades especiais, vista com reservas, explicitando conceitos preconcebidos sobre deficiência.

Como os outros estudos acima, destacam a importância de tecer uma organização junto a formação dos professores.

O próximo estudo **“As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente no processo de inclusão de crianças na educação infantil : uma análise sob a perspectiva da Defectologia de Vigotsky”**, buscou identificar e analisar as concepções expressas pelas professoras de Educação Infantil sobre o processo de inclusão de crianças com necessidades especiais de ensino neste nível da Educação Básica na cidade de São Carlos, à luz da Teoria da Defectologia estruturada por Vigotsky.

Foram realizadas pesquisas documentais primárias, retrospectivas e contemporâneas, escritas em associação com a obtenção e análise de dados secundários. As respostas emitidas pelas professoras indicam uma **resistência** pessoal a tal processo motivada pela carência de informações e de conhecimentos necessários a tal atuação profissional, um sentimento pessoal em sincronia com a significação social do trabalho docente manifestado pelas entrevistadas e uma necessidade urgente de revisão da política salarial dos trabalhadores em Educação. Ou seja, um descontentamento com o trabalho de inclusão, pela falta de conhecimento, além da má remuneração frente aos desafios.

A pesquisa "**Estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com paralisia cerebral na educação infantil**" busca a inclusão escolar de alunos com deficiências, entendida não apenas como a garantia legal do direito ao acesso, mas também, da permanência no processo de escolarização na classe comum da escola regular. A Pesquisa demonstra que é uma meta muito longe do ideal. Os professores ainda encontram muitas dificuldades em prover os recursos necessários para garantir um processo bem-sucedido de inclusão escolar.

O estudo teve como objetivo descrever e analisar como está sendo implementado o processo de inclusão na educação infantil de crianças com paralisia cerebral; especificamente, as estratégias pedagógicas que estão sendo utilizadas para atender as necessidades dessas crianças.

O estudo, de natureza qualitativa, baseado no referencial etnográfico. Os resultados demonstraram que as respostas que as escolas vêm dando às necessidades educacionais especiais de crianças com paralisia cerebral ainda parecem mínimas, pautada na dependência da boa vontade e competência do professor de classe comum.

Há uma dualidade entre o que é dito e o que é feito. Aponta a pesquisa que é necessário novos caminhos e condições de ensino para esta população numa educação inclusiva.

O estudo "**Novas crianças na creche: o desafio da inclusão**", tem como objetivos pesquisar e conhecer os efeitos que a inclusão de crianças com deficiência causou na organização geral da Creche "Área de Saúde" da Universidade Estadual de Campinas.

Utilizou como investigação metodológica a pesquisa no/do cotidiano, com quatro crianças, sendo duas com deficiência, uma que apresenta dificuldades de

aprendizagem e uma que requer cuidado alimentar especial. Analisando as transformações que a presença dessas "novas crianças" trouxeram a Creche e que é necessário repensar a inclusão de modo a atender as crianças de forma qualitativa e não apenas para cumprimento da lei.

O estudo **“A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental”**, procurou, por um estudo comparativo, identificar, descrever e analisar a percepção dos alunos egressos de classe/escola especial para deficientes mentais em classe comum com outros espaços da Educação Especial por eles vivenciados.

O estudo foi desenvolvido na rede municipal de educação de Araraquara-SP. Foi realizado uma análise de conteúdo, e a análise dos desenhos foi baseada na impressão global e nos aspectos específicos relacionados à situação escolar comentados pelos alunos. Os resultados evidenciaram que as experiências dos alunos em ambientes inclusivos podem envolver tanto impactos positivos quanto negativos.

Em termos de práticas inclusivas, estão relacionadas ao papel socializador da escola, porém houve relato de experiências de situações excludentes e estigmatizantes na interação com seus pares.

A maior dificuldade relatada por eles diz respeito à dificuldade na aprendizagem do conteúdo curricular. Houve aspectos positivos na socialização dos estudantes, porém esse fato não foi unanimidade. O suporte do professor do AEE itinerante foi um fato de importância na pesquisa.

Assim a prática de inclusão escolar, compreendida como a escolarização em classe comum de escola regular, parece produzir benefícios para a maioria dos alunos, entretanto, tal prática não pode ser vista a priori como algo bom ou ruim, pois se observa que os alunos com deficiência mental vêem tanto aspectos positivos quanto negativos nesta forma de escolarização. Os resultados positivos parecem vinculados à existência de suporte do professor itinerante, e sugerem o aprofundamento de investigações no sentido de identificar quais suportes favorecem a escolarização inclusiva.

A pesquisa **“Concepções de profissionais da educação infantil sobre a educação especial de crianças de zero a três anos”** aborda as políticas governamentais, sendo a criança como um sujeito de direitos situado historicamente – portanto, um ser com características sociais, culturais, étnico-raciais e religiosas diferenciadas

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como profissionais que atuam com crianças que são o público alvo da educação especial na faixa etária de zero a três anos de idade, em dois centros municipais de educação infantil do município de Vitória, concebem a prática educativa destinada a essas crianças.

A pesquisa tomou como referência estudos de Lev S. Vygotsky sobre o desenvolvimento infantil de crianças com deficiência bem como de autores contemporâneos que discutem a educação especial para crianças de zero a cinco anos.

Constituiu-se em um estudo de caso sobre a criança, a inclusão escolar e as práticas educativas destinadas a ela. Como resultado, muitos profissionais têm dúvidas e receios em trabalhar com essas crianças apontam a necessidade de um número maior de profissionais especializados e destacam os componentes do currículo que devem ser abordados em relação a essas crianças, os quais dizem respeito à socialização e à expansão de experiências e conhecimentos.

A última pesquisa é da região de Manaus, intitulada INTERAÇÕES E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL EM CRIANÇAS NA CRECHE: UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL, que buscou compreender o processo de desenvolvimento da linguagem oral na etapa da primeira infância, de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, segundo a qual as funções psíquicas superiores dos seres humanos surgem da estreita relação entre os fatores biológicos característicos do homem e os fatores culturais, construídos ao longo da história humana – ideia apregoada por Vigotski.

A análise das categorias empíricas permitiu notar que as atividades propostas pelas professoras e as interações criança-criança e adulto-criança, na creche, potencializam a atividade comunicativa das crianças e o desenvolvimento de sua linguagem oral, potencializando a atuação que a creche pública possui e precisa ser valorizada.

Com base no recorte realizado sobre o estado da arte na contemporaneidade, dessa pequena pesquisa, emergem algumas conclusões:

- 1) A região amazônica não é estudada nesse tema de Educação Inclusiva na fase creche, o que é reflexo da desigualdade regional educacional, pois os grandes centros de pesquisa estão distantes de Manaus, mesmo sendo a quarta maior rede pública do Brasil e onde possuem a menor taxa de escolarização da primeira infância;

- 2) As pesquisas se concentram na região sul e sudeste, principalmente na Universidade de São Carlos, onde possui uma história de estudos sobre Educação Especial;
- 3) Na análise crítica da literatura percebe-se que as pesquisas com fonte em Vigotski são escassas, quase inexistentes, prevalecendo a visão behaviorista e piagetiana, em que o aspecto endógeno é extremamente valorizado, vendo a criança como um objeto a ser analisado em um laboratório, pronto para ser adestrado;
- 4) Os bebês e as creches ainda possuem uma visão a margem do campo educacional, onde o cuidado se sobrepõe a educação. A educação infantil é praticamente esquecida, inclusive nos documentos legais, no AEE a creche não é nem citado, principalmente na estimulação precoce.

Verifica-se que nem a escola e professores estão preparados para trabalhar com as crianças com deficiência, não possuem material adequado, além de não possuir suporte pedagógico necessário das Prefeituras e governo. Fato destacado em todas as pesquisas supracitadas.

A educação inclusiva preconizada pela Lei de Inclusão não é uma realidade no Brasil, principalmente no que tange o próprio conceito de deficiência, como afirma Vigotski (2006, p. 54):

Possivelmente, não está longe o dia em que a pedagogia se envergonhará do próprio conceito “criança com deficiência” para designar alguma deficiência de natureza insuperável. O surdo falante, o cego trabalhador – participantes da vida comum em toda sua plenitude – não sentirão mais a sua insuficiência e nem darão motivos para isso aos outros. Está em nossas mãos fazer com que as crianças surdas, cegas e com retardo mental não sejam deficientes. Então desaparecerá o próprio conceito de deficiente, o sinal junto da nossa deficiência.

Assim, a necessidade da presente investigação, por sua especificidade, natureza, objetivos e perspectivas, mostra-se ainda mais necessária, por propor o entendimento de contextos invisibilizados e negligenciados no terreno acadêmico. Apesar de um fenômeno retórico da Educação Inclusiva é paradoxal em que se trata de uma ideologia importada de outros países. Do ponto de vista filosófico, a inclusão é uma questão de valor, um imperativo moral. No Brasil, é uma página que precisa ser redigida.

2 DA RODA DOS EXCLUÍDOS À CULTURA DA REJEIÇÃO

Lutar contra a exclusão social é lutar a favor da criança na escola, a ter acesso ao conhecimento, a ter relação com o saber, percebendo que a formação e o desenvolvimento das particularidades humanas é fruto das vivências da criança como um sujeito social que avoca sentido ao que vive (e que não é manifestação hereditária, biológica) segundo VIGOTSKI (2000).

A infância humana é complexa devido a necessidade da criança em converter as suas funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores sob a ação da cultura, a partir de sua atividade no contexto das relações sociais.

Assim, o desenvolvimento humano para a Teoria Histórico Cultural é uma possibilidade e depende das experiências, das vivências, aprendizagens. E esse conceito implica superar muitas ideias. O próprio termo “infância” (*in-fans*), significa aquele que não fala e isso traz implicações aos bebês e crianças bem pequenas.

Já o termo francês *crechè* equivale a manjedoura, presépio. O termo italiano *asilo nido* indica um ninho que abriga. “Escola materna” foi outra designação usada para referir-se ao atendimento de guarda e educação fora da família das crianças pequenas.

Inicialmente, havia o cuidado exclusivo das mães, das famílias, ou seja, do contexto doméstico. Aquelas crianças em situação desfavorável, arranjos alternativos foram sendo culturalmente construídos ao longo da história, como mães mercenárias.

Na idade Antiga, havia a criação de “rodas” – cilindros ocos de madeira, giratórios, construídos nas igrejas ou hospitais de caridade que deixavam bebês sem que fossem identificados, para que essas crianças que foram abandonadas fossem recolhidas.

No Brasil⁷, com a passagem da economia do setor agrário para o industrial houve mudanças na estrutura social. Como consequência, houve a necessidade de ampliação da rede escolar e das creches para que as mulheres trabalhadoras conciliassem as tarefas produtivas com as tarefas domésticas.

As primeiras creches foram criadas com a finalidade filantrópica para acolher os filhos de mães solteiras, abandonadas, viúvas, etc. Com a ausência das mães,

⁷ Zanonato (1996); Campos (1985); Kramer (1994).

houve uma preocupação com a substituição da figura materna, daí a ênfase do cuidado nas creches enquanto o aspecto pedagógico não era uma necessidade.

Nos anos 60, com o surgimento de pesquisas de “compensação cultural”, as creches começaram a ser vistas como um instrumento para as crianças socialmente desfavorecidas, por ser um espaço que era visto como uma possibilidade para compensar as deficiências biológicas, psicológicas e culturais e, assim, para tentar nivelar conforme o padrão da criança da classe média.

Porém, essa concepção acabou por piorar ainda mais a situação, pois cristalizou uma crença de inferioridade, tanto das creches, quanto dos profissionais que ali atuavam, além das famílias com menor poder aquisitivo e isso, ainda é visto até hoje, que “lugar de crianças pobres é na creche pública”.

Em 1975, a ONU declarou o ano da mulher e as creches, surgindo os núcleos feministas no Brasil, como o clube das mães, sendo destinadas ainda as mães de baixa renda, em combate a pobreza, a miséria, ou seja, tendo um caráter extremamente assistencialista.

A Constituição Brasileira de 1988, a constituição cidadã, deu um grande avanço, pois pela PRIMEIRA VEZ, como dever do Estado, apareceu a função de educação e o cuidado com a criança pequena **como direitos específicos da mesma**, e não como prioridade da família, ou seja, por conta da mãe que trabalha e não tem com quem deixar seu ou sua filha, por exemplo. Nesse sentido, a creche existe para, pela e com a criança. Ela deve ser o centro de todas as atividades e não receptáculo, onde os adultos pensam e executam programas por elas. As crianças são serem pensantes e atuam na cultura e por ela são afetadas. O bebê, na relação social, é provocado pelas pessoas que estão a sua volta (MARTINEZ, 2017).

Educar para Vigotski (1996) é abrir os grilhões das impossibilidades do olhar do adulto e possibilitar vivências para múltiplos horizontes das crianças por meio das experiências educativas.

[...] a criança é uma parte do meio vivo, esse meio nunca é externo para ela. Se a criança é um ser social e seu meio é o meio social, se deduz, portanto, que a própria criança é parte de seu meio social (p. 382).

A LDB, no Inciso IV do artigo 4o, afirmou que o dever do Estado com a educação escolar pública deveria ser efetivado mediante a garantia de atendimento

gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero aos cinco anos (educação infantil)⁸.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996, definiu a finalidade da Educação Infantil como sendo o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, sendo:

✚ Creches: 0 a 3 anos de idade.

✚ Pré-escolas: 4 e 5 anos.

Na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, afirma no Artigo 8º:

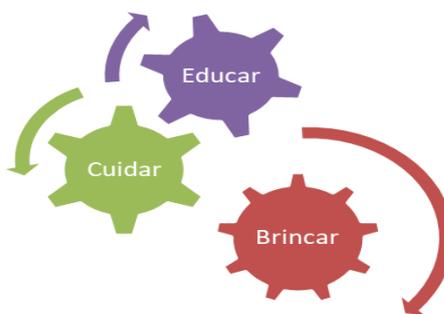
A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

I - **a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;** ([grifo nosso]).

Ou seja, existe uma tríade indissociável na creche e na pré-escola que organiza todo o trabalho educativo:

Esquema 2
Tríade de trabalho pedagógico na educação infantil



Fonte: Realizado pela própria pesquisadora.

⁸ LDBEN 9394/96

Assim, existe o aspecto legal que ampara a matrícula das crianças de 0 a 3 anos de idade, pela vontade dos pais, bem como, as matrículas das crianças com deficiência nas classes comuns regulares. Com tudo, como foi visto na revisão da literatura, são poucos os estudos e propostas sobre condições favoráveis da inclusão⁹ na educação, o que torna ainda mais desafiador a temática e a emergência de estudos.

O tema estimula a reflexão acerca do compromisso público dos governos, traduzido por um conjunto de ações coletivas voltadas para a garantia dos direitos de atendimento educacional especializado de crianças marcadas por processos excludentes nas escolas regulares.

As políticas de educação, como políticas sociais, devem ser entendidas como ações governamentais com objetivos específicos¹⁰.

As ações do governo podem ser formuladas sob a influência das elites dominantes ou inspiradas em procedimentos democráticos.

Os Objetivos específicos das políticas precisam ser analisados, se levam em conta os interesses amplos ou restritos da sociedade.

A pluralidade de políticas públicas na educação, (no caso da educação inclusiva), surgem por meio de movimentos nacionais e internacionais, processos históricos, realidades educacionais brasileiras e articulações entre a política educacionais e as outras políticas públicas, procedimentos para implementação do ideário.

A elaboração de uma política educacional deve resultar as discussões que envolvam a sociedade e da análise crítica de marcos filosóficos, ideológicos, situacionais e pedagógicos que permitam compreender as necessidades e prioridades (EDLER)

As orientações políticas educacionais são padrões de referência para a definição das estratégias de planejamento, preferentemente o planejamento participativo.

A organização das decisões políticas num documento escrito, como um plano de educação, pode ser considerada como a finalização de um conjunto de procedimentos que tem na política sua referência básica.

⁹ Mendes (2003); Peixoto (1983); Aranha (1991); Silva (1991); Ribeiro (1997); Regenetal (1998); Andrade (1999); Santos (2002).

¹⁰ Viana (2010).

Nas políticas educacionais, é preciso haver a convicção de que a escola não é uma organização neutra: reflete concepções de mundo e de sociedade de classes marcada pela dominação.

Por isso, mesmo, muitas vezes a retórica, o modismo de excelente qualidade podem ser um risco para os atributos políticos, intrínsecos a educação.

Numa sociedade de classes como a atual, marcada pela dominação e por um modelo capitalista predominante, o conceito de política está relacionado ao poder (WEBER, 1979). Numa relação social, pela imposição da vontade de uns sobre outros, muitas políticas educacionais foram formuladas por tecnocratas de gabinetes e representantes das classes dominantes capitalistas.

Geralmente, o desejo de muitos atores educacionais para com a educação não é correspondido pela proposta dos organismos financeiros internacionais, nacionais e os governos Estadual e Federal ao imprimirem a direção desejada sem contextualização da prática e das vivências que existem no atual paradigma educacional.

Assim, quando se refere às políticas públicas educacionais, é necessário considerar o papel do Estado, ressaltando sua importância fundamental para o entendimento do tema discutido.

Historicamente, o Estado sempre suscitou inúmeras discussões em relação ao seu poder e interligações com a sociedade civil. Na modernidade, o Estado foi organizado a partir da ideia de nação. Já no século XIX foi um período de definição de território na forma de organização de Estados Nacionais.

A organização do Estado foi contestada pelos movimentos comunistas europeus. Na crítica comunista o Estado se concretizou como um sistema de poder para organizar as bases sociais da produção capitalista.

No século XX, a ideia de Estados organizados de forma soberana em territórios nacionais parecia um processo que uniformizaria o mundo. Para atender às demandas sociais, o Estado a ampliar seu aparelho institucional e seu poder de regulamentação sobre economia.

A partir de 1980, o Estado-nação ganhou nova dimensão com o argumento de que a economia internacionalizada exigia um processo de reformas no Estado, especialmente, nos países desenvolvidos reduzindo seu poder de regulamentação.

Com a hegemonia das ideias neoliberais, uma nova ordem se configura em que os países devem se ajustar a dinâmica da economia internacionalizada, com o argumento da inevitabilidade do processo de globalização.

O processo de globalização, segundo o pensamento liberal, demonstrava a inoperância do Estado-Nação e os riscos que a ação de planejamento e controle do Estado sobre o capital colocam para o desenvolvimento econômico. Tornou-se evidente uma ação política do capital internacionalizado buscando eliminar barreiras ao livre fluxo de investimentos, como uma arma poderosa no sentido de conter os conflitos de classe em cada país, já que a globalização acirrou a concorrência capitalista e elevou as taxas de desemprego (COSTA, 2006, p. 18).

Assim, surgem organizações como Fundo Monetário Internacional-FMI, junto com a supremacia econômica e política. O momento histórico coloca a redefinição das funções e do poder do Estado Nacional, com gritantes perdas para a classe trabalhadora, retrocedendo a construção de uma sociedade mais igualitária e democrática.

O agravamento das desigualdades, da exclusão e segmentação social, incapacidade crescente de absorção da mão-de-obra e do trabalho criativo humano, entre outros aspectos são consequências que este contexto, segundo Fernandes (1996) acarreta.

A discussão sobre o Estado continuará enquanto houver sociedade humana e onde houver a esfera pública e privada se distinguindo. A regulamentação da vida social é mais complexa, exigindo instituições capazes de atuar nos âmbitos nacional e internacional, levando a redefinições no poder do Estado-Nação.

A globalização do capital interfere no processo de reforma do Estado, redefinindo os modos de organização da sociedade contemporânea. A reforma do século não tem evidenciado uma proposta de melhoria social, mas ao contrário, tem se tornado desigual.

A base dessa sociedade é o lucro, pautado na mercadoria, no consumo exacerbado e tem penetrado nos valores humanos. Segundo Costa (1996, p. 81):

O mundo do ter, ao se sobrepor ao mundo do ser, limita a ética ao egoísmo individualista, favorecendo a reficção das relações sociais, tal como Marx colocou: Uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas.

Porém, é preciso resgatar a capacidade de indignação frente às mazelas sociais, discordando a banalização da pobreza. O poder do capital não pode subordinar a produção de coisas úteis ao bem-estar social e a distribuição de renda.

O Brasil precisa de políticas que construa cidadania para todos, com um pacto social contra a violência e o resgate da autonomia do país. Deve-se procurar novos caminhos contra a padronização do capital, pois estas anulam a diversidade humana.

Hobsbaw (2016, p. 561-562) indica que,

Esperanças ou temores não são previsões. Sabemos que, por trás da opaca nuvem de nossa ignorância e da incerteza de resultados detalhados, as forças históricas que moldaram o século continuam a operar. Vivemos num mundo conquistado, desenraizado e transformado pelo titânico processo econômico e tecnocientífico do desenvolvimento do capitalismo, que dominou ou dois ou três últimos séculos... o futuro não pode ser uma continuação do passado, e á sinais, tanto externamente quanto internamente, de que chegamos a uma crise histórica. As forças geradas pela economia são agora suficientemente grandes para destruir o meio ambiente, ou seja, as fundações materiais da vida humana... nosso mundo tem de mudar.

Para abordar as políticas sociais em sua complexidade, é necessário supor que existe algo a ser conhecido, como essência do fenômeno e que existe uma verdade secreta nas manifestações dos fenômenos: são diferentes e contraditórias.

Em suma, toda proposta de política educacional não é definida como sendo fixa e imutável. Nesse sentido, conforme ressaltam Ball e Mainardes (2011, p. 14):

[...] podem ser sujeitas a interpretações e traduções e compreendidas como respostas a problemas da prática. As políticas estão sempre em algum tipo de fluxo, no processo de se tornarem algo mais. Esse é, fundamentalmente, o caso atual da educação, que flui ao lado da política (declarações, demandas e expectativas).

Atualmente, as políticas de educação especial no Brasil adotaram orientação inclusiva, procurando assumir essa prática democrática com a política de realização humana. Os desafios são inúmeros, começando pela matrícula na creche, ou seja, no primeiro aspecto: ao acesso, posterior permanência e aprendizagem, além dos materiais, acessibilidade, planejamento desse paradigma.

Vianna (2002) toma como foco de análise, a especificidade dos objetivos a serem alcançados e sua legitimidade, em que devem traduzir interesses de quem é beneficiário da ação.

O ideário de uma política educacional de cunho democrático vai referendar a elaboração de Planos de ação que não se esgotam em si mesmos, pois existem mecanismos constantes de acompanhamento das ações programadas e de sua reprogramação.

O espaço educacional será inclusivo, não apenas pela presença física dos sujeitos, nem se sua intencionalidade educativa estiver centrada no rendimento, conteúdo ou atividades de aprendizagens que não considerem as diferenças individuais porque assumem uma abordagem homogeneizadora.

A escola é para TODOS, sendo uma redundância supor que o paradigma da inclusão se destina lutar por uma escola que não segregue, não rotule, não expulse, não exclua e sim, que enfrente a grave questão que tem tido e atenda à diversidade e as características de seu alunado.

Os movimentos educativos, nacionais e internacionais, estão concentrando esforços em torno do ideal democrático, o que implica no direito à matrícula, ao aprendizado e desenvolvimento.

Não adianta matricular uma criança com diagnóstico de autismo e coloca-la numa biblioteca sozinha porque não pode ouvir barulho. Isso não é inclusão!

A roda dos excluídos continua atuante. A roda gira, a cultura nega. Segregando, excluindo, pondo a margem, os que no capitalismo são “anormais” e não tem o mesmo rendimento dos demais. Precisam de caridade, de isolamento dentro da própria creche e quando sua matrícula é negada, é possível ouvir que criança especial dá trabalho¹¹.

As barreiras estão além das físicas, arquitetônicas. São barreiras invisíveis. Da negação. Das atitudes. Dos silêncios. Da omissão.

Declarações, Convenções, Legislações são existentes internacionalmente e influenciam a elaboração dos documentos legais no Brasil, procurando garantir o direito de todos à educação.

Em 1999, foi promulgada a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência,

¹¹ Relatos ouvidos pela pesquisadora em visitas às creches.

celebrada na Guatemala. O Brasil foi signatário desse documento, pelo Decreto Legislativo, n 198 de 13 de junho de 2001 e junto com outras convenções citadas no primeiro capítulo, escabele assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino.

No Brasil, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) instituído pelo Decreto nº 6.094-2007, inaugura um conjunto de ações que se tornam estruturante para favorecer a garantia do acesso e da permanência no ensino regular. Ele alicerça o processo de construção da política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva ao instituir apoio técnico e financeiro para acessibilidade nas escolas das redes públicas de ensino.

Em 2008, para reorientar os sistemas de ensino na ruptura com o modelo de segregação escolar das pessoas com deficiência e atender aos objetivos da ONU, 2006, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) instaura um marco (que fez 10 anos) político e pedagógico na educação do Brasil.

Essa política define o público alvo da educação especial:

- ✚ Pessoas com deficiência;
- ✚ Transtornos globais do desenvolvimento e
- ✚ Altas Habilidades, Superdotação.

Além disso, estabelece assegurar seu acesso, participação e aprendizagem nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino a promover respostas as necessidades educacionais específicas.

Em 2015, foi publicada no dia 6 de julho, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que representa um grande avanço na inclusão de pessoas com deficiência na sociedade. O documento que entrou em vigor no dia 2 de janeiro de 2016, fixa punições para atitudes discriminatórias e prevê mudanças em diversas áreas, com destaque para a educação. É destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do

Decreto Legislativo Nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto no 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno.

Esta lei considera pessoa com deficiência aquela que tem: impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Art.1)

Esta lei dimensiona em todos os aspectos da vida de uma pessoa com deficiência, direitos como voto, emprego, seguridade social, saúde e educação. Porém, no artigo 28, incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: “I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida”;

Torna-se uma responsabilidade de extrema importância e desafiadora a um país de abrangência continental. São muitos aspectos que precisa modificar a modo de atender TODOS os educandos sem distinção, garantindo suas potencialidades. Uma realidade muito longe de ser alcançada.

Além disso, destaca-se que depois de inúmeros documentos legais, houve a necessidade da criação de um Sistema Nacional de Educação, com aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros. Portanto, o Plano Nacional de Educação (2014-2024)- PNE foi a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, que, ao serem aprovados em lei, preveem recursos orçamentários para a sua execução.

A Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009) mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência.

O alinhamento dos planos de educação nos estados, no Distrito Federal e nos municípios, a princípio torna-se uma tentativa de constitui-se em um passo para a construção do Sistema Nacional de Educação (SNE), pois esse esforço pode ajudar a firmar acordos nacionais que diminuirão as lacunas de articulação federativa no campo da política pública educacional.

O texto possui 20 metas nacionais com uma análise específica, mostrando suas inter-relações com a política pública mais ampla, e um quadro com sugestões para aprofundamento da temática. Além disso, traz as concepções e proposições da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010) para a construção de planos de educação como políticas de Estado, recuperando deliberações desse evento que se articulam especialmente ao esforço de implementação de um novo PNE e à instituição do Sistema Nacional de Educação- SNNE, como processos fundamentais à melhoria e organicidade da educação nacional.

2.1 Plano Nacional de Educação (Lei N° 13.005/2014)

Quadro 5
Metas e Estratégias – Educação Infantil

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.		
Estratégias:		
1.1- Metas de expansão	de	Definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais;
1.2-Taxas de frequência	de	Garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a 10% (dez por cento) a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo;
1.3-Levantamento de demanda		Realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;
1.4- Consulta pública		Estabelecer, no primeiro ano de vigência do PNE, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches;
1.5-Normas de acessibilidade	de	Manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil;
1.6-Avaliação da educação infantil	da	Implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;
1.7-Oferta com entidades beneficentes	com	Articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública;
1.8-Formação docente		Promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;

1.9-Articulação entre centros de estudos e pesquisas	Estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos;
1.10- Atendimento das populações do campo, indígenas e quilombolas	Fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;
1.11- AEE na educação infantil	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 habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica;
1.12-Apoio as famílias de até 3 anos de idade	Implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 (três) anos de idade;
1.12-Especificidades da educação infantil	Preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do (a) aluno(a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental;
1.14-Monitoramento do acesso e permanência	Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância;
1.15- Busca por crianças de até 03 anos	Promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos;
1.16-Levantamento e demandado da União	O Distrito Federal e os Municípios, com a colaboração da União e dos Estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento;
1.17- Tempo Integral na educação Infantil	Estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
1.18- Consulta pública a creche	Estabelecer, no primeiro ano de vigência do PNE, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches;
1.19-Melhoria da rede física	Manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil;

Fonte: Lei nº 13.005/2014.

Ao analisar o indicador de acordo com a renda familiar per capita, é possível observar que os níveis econômicos mais altos apresentaram maior porcentagem de acesso à etapa em 2014.

O desempenho dos 25% mais pobres é inferior aos demais segmentos, atingindo a marca de 21,9% de crianças em Creches. Já a taxa dos 25% mais ricos

apresentou o melhor desempenho, alcançando 52,3% de crianças na Creche, e, portanto, essa parcela da população já teria cumprido a meta em 2014.

Os dados por localidade urbana e rural revelam que houve um crescimento nas duas localidades, principalmente na urbana. De 2009 a 2015, a taxa de atendimento da população urbana cresceu 7,8 pontos percentuais, atingindo 33,3%. Na localidade rural, o ritmo foi mais lento, subindo de 13,1% em 2009 para 14,8% em 2015.

Em relação aos dados sobre raça/cor das crianças, há uma proximidade entre as taxas de atendimento de brancos e negros. Entre as crianças brancas, a porcentagem alcançou 34% de crianças atendidas, enquanto as negras seguem logo em seguida com 33%. Já entre as crianças pardas, a taxa é inferior às demais, com 26,4% de crianças na Creche em 2015. A porcentagem de atendimento atingida pelos estados no Brasil, o melhor desempenho em 2015 foi alcançado nas regiões Sudeste (37,9%) e Sul (37%) do País. O estado de São Paulo obteve o melhor resultado (43,5%), seguido por Santa Catarina (41,5%) e Paraná (36,3%).

Metas e Estratégias - Sistema Nacional Inclusivo
Das 20 metas do PNE, a quarta aborda o Sistema Educacional Inclusivo:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o **acesso** à educação básica e ao atendimento educacional especializado, **preferencialmente** na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Mesmo a meta sendo equivalente a criação de um Sistema Educacional Inclusivo, ou seja, TODAS as crianças com deficiências, transtorno globais e altas habilidades estudando juntas, no mesmo espaço e em igualdade a todas as outras crianças, a palavra **preferencialmente** indica um retrocesso, pois, volta-se ao início da história da educação especial, podendo estar em institutos segregados ou integrados.

O público de 0 a 3 anos não é citado, devido a obrigatoriedade da pré-escola e a fase creche ser uma opção da família, porém, onde houver demanda, a

consentimento da família, deverá ter atendimento a essa faixa etária. Ou seja, um público excluído da legislação federal.

Desta Meta, derivam-se 19 estratégicas, sendo:

Quadro 6
Metas e Estratégias - Sistema Nacional Inclusivo

4.1- Matrículas efetivadas para repasse ao FUNDEB e censo escolar.	Contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007;
4.2. Matrícula de crianças de 0 a 3 anos, manifesta pelas famílias	Promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;
4.3- Salas de recursos multifuncionais e formação docente do AEE	Implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;
4.4-AEE nas formas complementar e suplementar	Garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;
4.5-Centros de pesquisa e assessoria e Universidades	Estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
4.6- Programas Suplementares de acessibilidade	Manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;
4.7- LIBRAS	Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como

	a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;
4.8- Educação Inclusiva	Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;
4.9- Acompanhamento e permanência na escola e AEE	Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;
4.10- Fomentar pesquisas	Fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
4.11- Fomentar políticas públicas	Promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;
4.12- Articulação intersetorial	Promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;
4.13- Ampliação de equipes profissionais	Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;
4.14- Indicadores de Qualidade	Definir, no segundo ano de vigência deste PNE, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
4.15- Perfil estatística e informação	Promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos;
4.16- Cursos de pós-graduação para professores	Incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.17- Parcerias com poder público	Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;
4.18-Parcerias de formação continuada e material acessível	Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;
4.19- Participação da família	Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo.

Fonte: Lei nº 13.005/2014.

Ao longo dos últimos anos¹², é possível notar um aumento na taxa de matrículas dos alunos com deficiência em classes comuns, em contrapartida às matrículas em classes especiais ou escolas exclusivas. De 2007 a 2017, houve um aumento de 37,3 pontos percentuais na proporção de matrículas em classes comuns, atingindo a marca de 84,12%. Já as matrículas em escolas exclusivas diminuíram 27,8 pontos percentuais, sendo de 13,6% em 2017. Por sua vez, a porcentagem de matrículas em classes especiais apresentou a menor taxa, com 2,3% em 2017.

Além disso, os dados de 2017 mostram que a maior parte das matrículas da rede pública se concentra em classes comuns (95%), ao passo que na rede privada a maior porcentagem de matrículas se encontra em escolas exclusivas (67,6%).

Em relação às etapas de ensino, a Educação Infantil possuiu um aumento de 59,2 pontos percentuais de alunos da Educação Inclusiva/Especial em classes comuns desde 2007, chegando a 86,8% das matrículas em 2017, na rede pública de ensino. Nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, o aumento foi de 35,7 e 12,2 pontos percentuais, atingindo 80,6% e 98,2%, respectivamente. Por fim, no Ensino Médio, o aumento foi de 16,3 pontos percentuais, registrando 98,9% das matrículas em classes comuns.

Ao observar o indicador pela raça/cor desses alunos, percebe-se uma proximidade nas porcentagens de atendimento em classes comuns de todas as

¹² Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar.
Elaboração: Todos Pela Educação.

raças/cores pesquisadas em 2017: indígenas contam com 90,9%, pardos com 89,4%, pretos com 83,3% e brancos com 80,3%.

A comparação por sexo dessas crianças e jovens, também revelaram dados muito próximos entre homens e mulheres em 2017: 85,2% e 82,2%, respectivamente.

2.2 Plano Estadual do Amazonas

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, estipulou na meta 1, **atender 50% das crianças de 0 a 3 anos e universalizar o atendimento às crianças de 4 e 5 anos até 2024**. O estado do Amazonas deverá contribuir para o alcance dessa meta federal. Entretanto, é preciso analisar cuidadosamente a situação em que se encontra a oferta da Educação Infantil no Estado, para assegurar estratégias que contribuam efetivamente com atendimento da demanda.

Quadro 7
Plano Estadual do Amazonas

<p>A meta do Estado do Amazonas é universalizar até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em Creches de forma a atender, no mínimo, 30% (trinta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até 2019 e progressivamente, 50% (cinquenta por cento) ao final da vigência deste PEE/AM.</p> <p>Estratégias:</p>	
1.1- Consulta pública	Estabelecer, a partir do primeiro ano de vigência do PEE/AM, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda por Creche e de fiscalização do seu atendimento;
1.2- Demanda anual	Realizar, anualmente, em regime de colaboração e em parceria com outras instituições o levantamento da demanda por Creche de acordo com a meta estabelecida para a população de até 3 anos, considerando a taxa de 10% como diferença entre as taxas de frequência como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta, preservando o direito de opção da família;
1.3- Levantamento periódico	Realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por Creche para a população de até 3 anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;
1.4-30% de creche até 2019	Atender 30% da demanda manifesta por creche até 2019 e, progressivamente, atingir 50% até o final de vigência do PEE/AM, segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais dos municípios;
1.4- Equipar Educação Infantil	Equipar gradativamente, em regime de colaboração entre os (as) gestores(as) municipais, estadual e federal, as escolas que atendem a Educação Infantil com mobiliário, materiais pedagógicos, biblioteca,

	brinquedoteca, tecnologias educacionais e equipamentos suficientes e adequados para essa faixa etária, a partir de um ano de vigência do PEE/AM;
1.6-Reforma	Dar continuidade, no prazo de três anos de vigência do PEE/AM, em articulação entre os(as) gestores(as) municipais, estadual e federal, a reforma física das escolas que atendem a Educação Infantil, respeitando as normas de acessibilidade;
1.7- Avaliação	Avaliar quantitativa e qualitativamente em articulação com a União e Municípios, a partir do segundo ano de vigência deste PEE/AM, as Instituições de Educação Infantil, a fim de aferir infraestrutura física, quadro de pessoal, condições de gestão, recursos pedagógicos, situação de acessibilidade, dentre outros indicadores relevantes;
1.8- Formação	Promover e assegurar a formação inicial e continuada dos (as) professores (as) da Educação Infantil, garantindo o atendimento das crianças por docentes com formação superior;
1.9- Parcerias	Firmar parcerias com as Instituições de Ensino Superior (IES) com vistas a assegurar, nos cursos de formação para profissionais da educação, a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino e de aprendizagem no atendimento das crianças de 0 a 5 anos;
1.10- População do campo, indígena e quilombola	Planejar, a partir do 1º ano de vigência deste PEE/AM, o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, e outros povos ou comunidades itinerantes na Educação Infantil, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantida consulta prévia, a partir de três anos da vigência deste PEE/AM;
1.12- AEE	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 habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da Educação Especial nessa etapa da Educação Básica;
1.13- Apoio as famílias	Implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas da Educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 5 anos de idade;
1.14- Especificidades da educação infantil	Preservar as especificidades da Educação Infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 a 5 anos em estabelecimentos que atendam a Parâmetros Nacionais de Qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do aluno de 6 anos de idade no Ensino Fundamental e assegurar em salas de Educação Infantil, o número máximo de 2 (duas) crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, bem como, 1 (um) professor de apoio;
1.15- Monitoramento das crianças	Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na Educação Infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância;
1.15-Busca de crianças	Promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à Educação Infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 anos;
1.16- Planejar levanta	Planejar o levantamento da demanda manifesta por Educação Infantil e Creches a cada ano, como forma de verificar o atendimento, assentado na colaboração entre os entes federados;
1.17- Tempo integral	Estimular o acesso à Educação Infantil em tempo integral, para todas

	as crianças de 0 a 5 anos, facultando aos responsáveis o direito de optar, no ato da matrícula, pelo horário parcial, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;
1.18- Máximo de alunos	Assegurar de forma gradativa o número máximo de até 20 (vinte) alunos por sala de aula na Educação Infantil, na vigência deste PEE/AM.
1.19-Consultas públicas	Estabelecer, a partir do primeiro ano de vigência do PEE/AM, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda por Creche e de fiscalização do seu atendimento;

Fonte: Plano Estadual do Amazonas.

Quanto ao atendimento escolar das crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, o Amazonas possui pouco mais de 327 mil crianças e atende em escolas apenas 21.855, o que representa 6,7% de atendimento da demanda, ficando 93,3% fora da escola¹³.

Quadro 8 Meta 4 – Educação Especial do Plano Estadual de Educação

Universalizar para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.	
Estratégias:	
4.1- Matrículas efetivadas para repasse ao FUNDEB e censo escolar.	4.1 Assegurar no censo escolar, para fins de repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública para que recebam atendimento educacional Especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na Educação Básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007;
4.2. Estimulação precoce	4.2 Promover, a partir da aprovação deste PEE/AM, em Instituições Públicas e comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, a universalização do atendimento em estimulação precoce, às crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento na faixa etária de 0 a 3 anos, bem como atendimento diferenciado às crianças que apresentam precocidade em seu desenvolvimento, conforme parágrafo 3º do artigo 58 da Lei 9.394/96, sendo acompanhado por profissionais com formação específica;
4.3- Salas de recursos multifuncionais e formação docente do AEE	4.3 Implantar e implementar durante a vigência deste PEE/AM, salas de recursos multifuncionais em 100% dos municípios do Estado, contemplando escolas urbanas, do campo, indígenas e de

¹³ Fonte: MEC/INEP/SEDUC/DPGF/GEPES

	comunidades quilombolas e garantindo a formação específica aos professores para atuação no atendimento educacional especializado;
4.4-AEE nas formas complementar e suplementar	4.4 Ampliar e garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais e centros de apoio à inclusão, públicos, conveniados e privados, nas formas complementar e suplementar a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede pública de Educação Básica;
4.5-Centros de pesquisa e assessoria e Universidades	4.5 Garantir a implantação e implementação de Centros de Apoio Multiprofissional para apoio, pesquisa e assessoria, articulados com as instituições de ensino superior em 20% dos municípios do Estado com interface entre educação, saúde e assistência social, promovendo o atendimento às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
4.6- Programas Suplementares de acessibilidade	Manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, por meio da adequação arquitetônica da oferta de transporte acessível, da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva;
4.7- Identificação dos alunos	Assegurar no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades/superdotação, disponibilizando serviços diferenciados em salas de recursos, centros de apoio ou em instituições parceiras;
4.8- Livros de formato acessíveis	Garantir, em tempo hábil, a produção e distribuição de livros em formato acessíveis, para 100% dos alunos com deficiência visual e surdez, matriculados na educação básica da rede pública de ensino do Estado do Amazonas na vigência deste PEE/AM;49
4.9- LIBRAS	Garantir a oferta de educação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS como primeira língua, e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do Art. 22 do Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos Arts. 24 e 30 da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdo-cegos;
4.10- Educação inclusiva	Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;
4.11- Acompanhar acesso e AEE	Assegurar o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e o atendimento educacional especializado, bem como a permanência e o desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação, beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;
4.12- Parcerias	Realizar em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES), pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem e das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação;
4.13- Articulação intersetorial	Promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam às especificidades educacionais de estudantes com deficiência,

	transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;
4.14- Ampliação de equipes profissionais	Promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, a fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;
4.15- Ampliar equipes	Ampliar as equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, transcritores, revisores, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias intérpretes para surdo cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;
4.16- Indicadores de qualidade	Definir, no segundo ano de vigência deste PEE/AM, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades /superdotação;
4.17- Estatísticas	Promover através dos competentes órgãos de pesquisa, demografia e estatística, assegurando a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos;
4.18- Inclusão nos cursos de licenciatura	Assegurar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de Pós-Graduação, observado o disposto no caput do Art. 207 da Constituição Federal (1988), os referenciais teóricos das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino e aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades /superdotação;
4.19- Parcerias	Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;
4.20- 20 alunos por sala	4.20 Assegurar de forma gradativa o número máximo de até 20 (vinte) alunos por sala de aula durante a vigência deste PEE/AM

Fonte: Plano Estadual do Amazonas.

Em 2007 a porcentagem de matrículas de alunos especiais, nas classes comuns, para a Educação Infantil era de apenas 8,1%, enquanto nas escolas exclusivas chegava a quase 87%. Entretanto, em 2013 houve uma inversão no atendimento das escolas exclusivas para menos de 19% e para as classes comuns um aumento para 67,5% de matrículas de alunos com deficiência na Educação Infantil.

2.3 Plano Municipal de Manaus - Lei nº 2.000, de 24 de Junho de 2015

Na escrita do Plano, há o destaque para o investimento FORTE na educação infantil, conferindo centralidade no atendimento das crianças de 0 a 5 anos. É a tarefa e o grande desafio do município. Para isso, é essencial o levantamento detalhado da demanda por creche e pré-escola, de modo a materializar o planejamento da expansão, inclusive com os mecanismos de busca ativa de crianças em âmbito municipal, projetando o apoio do estado e da União:

- ✚ para a expansão da rede física (no que se refere ao financiamento para reestruturação e aparelhagem da rede) e;
- ✚ para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. É importante uma maior articulação dos municípios e estados.

Quadro 9
Plano Municipal de Educação (Meta 1)

Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o fim da vigência deste PME.	
Estratégias:	
1.1-Metas	Definir, na Rede Pública Municipal de Educação, metas de expansão de vinte por cento em até cinco anos de vigência do Plano, para Educação Infantil, segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais;
1.2- Taxas	Garantir que, ao fim da vigência deste PME, seja inferior a dez por cento a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até três anos, oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo;
1.3-Levamento	Realizar, periodicamente, o levantamento da demanda por creche para a população de até três anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;
1.4-Consulta pública	Aplicar as normas, os procedimentos e os prazos de cinco anos, subsidiada pela Semed, quanto aos mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches;
1.5-Construção de CMEI	Garantir a manutenção e ampliação do processo de construção e reestruturação do Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, de acordo com o programa nacional de construção e reestruturação de escolas;
1.6-Avaliação	Implantar, até o segundo ano de vigência deste PME, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;
1.7- Regularizar	Regularizar todas as unidades de educação infantil do sistema municipal de educação, de acordo as resoluções atinentes do Conselho Municipal de Educação;
1.8- Oferta de creches	Articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a

	expansão da oferta na Rede Pública Municipal de Educação;
1.9- Formação continuada	Promover a formação continuada dos profissionais da educação infantil, garantindo o atendimento por profissionais com formação superior;
1.10- Centros de pesquisa	Garantir a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de zero a cinco anos;
1.11- Atendimento do campo, indígenas e quilombolas	Fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;
1.12- AEE	Priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica;
1.13- Apoio as famílias	Implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até cinco anos de idade;
1.14- Especificidades da educação infantil	Preservar as especificidades da educação infantil na organização do sistema municipal de educação, garantindo o atendimento da criança de zero a cinco anos de idade em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do aluno de seis anos de idade no ensino fundamental;
1.15- Aplicar a proposta da educação infantil	Aplicar a proposta curricular da educação infantil, considerando a ressalva da Resolução 008/2010/CME, que limita a, no máximo, vinte crianças por sala de aula na pré-escola;
1.16- Acompanhamento da educação infantil	Fortalecer e priorizar ações de acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, de saúde e de proteção à infância, utilizando os dados coletados nos acompanhamentos, a fim de orientar as ações de planejamento das políticas destinadas à educação infantil;
1.17- Busca das crianças	Promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, de saúde e de proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de zero a três anos de idade;
1.18- Levantamento da demanda	O Município de Manaus, com a colaboração da União e do Estado do Amazonas, realizará e publicará, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e efetivar o atendimento;
1.19- Acesso a educação infantil	Estimular e proporcionar o efetivo acesso à educação infantil em tempo integral para todas as crianças de zero a cinco anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;
1.20- Construção de novas creches	Estimular a construção de novas creches a fim de incentivar o aumento do número de vagas destinadas às crianças de zero a cinco anos para as famílias que dela precisarem.

Fonte: Plano Municipal de Educação.

Quadro 10
Plano Municipal de Educação (Meta 4)

<p>Meta 4: Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados.</p> <p>Estratégias:</p>	
<p>4.1- Matrículas efetivadas para repasse ao FUNDEB e censo escolar.</p>	<p>4.1 contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o Poder Público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007;</p>
<p>4.2- Universalização</p>	<p>4.2 promover, no prazo de três anos, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de zero a cinco anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;</p>
<p>4.3- Salas de recursos multifuncionais</p>	<p>4.3 implantar, no prazo de três anos, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas, contemplando ainda a formação em educação para as relações étnico-raciais, diversidade religiosa e educação em direitos humanos;</p>
<p>4.4- AEE</p>	<p>4.4 garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na Rede Pública Municipal de Educação, conforme necessidade identificada por meio de avaliação;</p>
<p>4.5- Centros de pesquisa</p>	<p>4.5 garantir a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos professores da educação básica com os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;</p>
<p>4.6-Programas de acessibilidade</p>	<p>4.6 manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos alunos com altas habilidades ou superdotação;</p>
<p>4.7- LIBRAS</p>	<p>4.7 oferecer gradativamente a educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e com</p>

	deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos artigos 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos, e a disponibilização, nas bibliotecas, de espaço reservado aos deficientes visuais;
4.8- Educação Inclusiva	4.8 garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;
4.9- Monitoramento	4.9 fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação beneficiários de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, de saúde e de proteção à infância, à adolescência e à juventude;
4.10- Grupos de pesquisa	4.10. fomentar e criar grupos de pesquisas voltados para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
4.11- Pesquisas interdisciplinares	4.11 promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam às especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;
4.12- Articulação intersetorial	4.12 promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;
4.13- Ampliar a equipe profissional	4.13 garantir e ampliar gradativamente as equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, professores bilíngues e instrutor surdo;
4.14- Indicadores de qualidade	4.14 definir, no segundo ano de vigência deste PME, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
4.15- Pesquisas demográficas	4.15 realizar pesquisa, em articulação com órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes para obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de zero a dezessete anos;
4.16- Inclusão nos cursos de graduação para	4.16 incentivar a adição de conteúdos relativos à inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da

professores	educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, nos referenciais teóricos, nas teorias de aprendizagem e nos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
4.17- Parcerias comunitárias	4.17 promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o Poder Público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas na Rede Pública Municipal de Educação;
4.18- Acessibilidade	4.18 promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o Poder Público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na Rede Pública Municipal de Educação;
4.19- Participação da família	4.19 promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o Poder Público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo;
4.10- Musicoterapia	4.20 implementar a musicoterapia como ferramenta de atendimento educacional para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
4.21- Políticas Públicas	4.21 viabilizar, em regime de colaboração, recursos financeiros, materiais e humanos, necessários à implementação de políticas públicas, inclusão e acessibilidade para a promoção da inclusão escolar da população em situação de rua, risco e vulnerabilidade social;
4.22- Redução de 03 alunos em sala com deficiência	Assegurar, de acordo com a Resolução 010/2011/CME, que, para cada aluno com deficiência, seja reduzido três alunos sem deficiência por sala de aula;
4.23- Antecipação de matrícula	Garantir antecipação do período de matrícula do público-alvo da educação especial;
4.24- Exame básico de saúde	Estabelecer parcerias com órgãos públicos e privados de saúde para atendimento do público-alvo da educação especial e, em conjunto com a Secretaria Municipal de Saúde (SEMSA), realizar um exame básico de saúde, na primeira semana do início do ano letivo, em todos os alunos do ensino fundamental;
4.25- Recursos financeiros	Viabilizar, em regime de colaboração, recursos financeiros, materiais e humanos, necessários à implementação de políticas públicas, de inclusão e acessibilidade para as pessoas com deficiências.
4.26-Laudos Médicos	Viabilizar o atendimento do público da educação inclusiva pelas unidades de saúde municipais e estaduais para disponibilização dos laudos médicos, para que o Município possa receber o repasse dos recursos do Atendimento Educacional especializado – AEE, previsto no custo aluno anual do Fundeb.

Fonte: Plano Municipal de Educação.

Quadro 11
Marcos Regulatórios dos Planos Nacional, Estadual e Municipal na Educação Inclusive na Fase Creche

EDUCAÇÃO INFANTIL- META 1		
PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- PNE	PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PEE	PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PME
1.3-Realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos	1.2- Realizar, anualmente, em regime de colaboração e em parceria com outras instituições o levantamento da demanda por Creche de acordo com a meta estabelecida para a população de até 3 anos , considerando a taxa de 10% como diferença entre as taxas de frequência como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta, preservando o direito de opção da família;	1.3- Realizar, periodicamente, o levantamento da demanda por creche para a população de até três anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;
1.6-Manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas	1.3- Realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por Creche para a população de até 3 anos , como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;	1.4- Aplicar as normas, os procedimentos e os prazos de cinco anos, subsidiada pela Semed, quanto aos mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches
1.7- Articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública;	1.4- Atender 30% da demanda manifesta por creche até 2019 e, progressivamente, atingir 50% até o final de vigência do PEE/AM, segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais dos municípios;	1.8- Articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na Rede Pública Municipal de Educação;
1.11- 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 habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial	1.6- Dar continuidade, no prazo de três anos de vigência do PEE/AM, em articulação entre os(as) gestores(as) municipais, estadual e federal, a reforma física das escolas que atendem a Educação Infantil, respeitando as normas de acessibilidade;	1.12- Priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação , assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica

nessa etapa da educação básica;		
1.15- Promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos;	1.12- 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 habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da Educação Especial nessa etapa da Educação Básica;	1.15- Aplicar a proposta curricular da educação infantil, considerando a ressalva da Resolução 008/2010/CME, que limita a, no máximo, vinte crianças por sala de aula na pré-escola
1.16- O Distrito Federal e os Municípios, com a colaboração da União e dos Estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento;	1.14- Preservar as especificidades da Educação Infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 a 5 anos em estabelecimentos que atendam a Parâmetros Nacionais de Qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do aluno de 6 anos de idade no Ensino Fundamental e assegurar em salas de Educação Infantil, o número máximo de 2 (duas) crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, bem como, 1 (um) professor de apoio;	1.17- Promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, de saúde e de proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de zero a três anos de idade;
1.19- Manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil;	1.15- Promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à Educação Infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 anos;	1.18- O Município de Manaus, com a colaboração da União e do Estado do Amazonas, realizará e publicará, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas , como forma de planejar e efetivar o atendimento.
	1.16- Planejar o levantamento da demanda manifesta por Educação Infantil e Creches a cada ano, como forma de verificar o atendimento, assentado na colaboração	1.19- Estimular a construção de novas creches a fim de incentivar o aumento do número de vagas destinadas às crianças de zero a cinco anos para as famílias que dela precisarem.

	entre os entes federados;	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA- META 4		
PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- PNE	PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PEE	PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PME
<p>4.2- Promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;</p>	<p>4.1 Assegurar no censo escolar, para fins de repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública para que recebam atendimento educacional Especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na Educação Básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007;</p>	<p>4.1 contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar</p>
<p>4.4-Garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno</p>	<p>4.2 Promover, a partir da aprovação deste PEE/AM, em Instituições Públicas e comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, a universalização do atendimento em estimulação precoce, às crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento na faixa etária de 0 a 3 anos, bem como atendimento diferenciado às crianças que apresentam precocidade em seu desenvolvimento, conforme parágrafo 3º do artigo 58 da Lei 9.394/96, sendo acompanhado por profissionais com formação específica;</p>	<p>4.3 implantar, no prazo de três anos, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas, contemplando ainda a formação em educação para as relações étnico-raciais, diversidade religiosa e educação em direitos humanos;</p>

<p>4.8- Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;</p>	<p>4.3 Implantar e implementar durante a vigência deste PEE/AM, salas de recursos multifuncionais em 100% dos municípios do Estado, contemplando escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas e garantindo a formação específica aos professores para atuação no atendimento educacional especializado;</p>	<p>4.4 garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na Rede Pública Municipal de Educação, conforme necessidade identificada por meio de avaliação;</p>
<p>4.9- Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;</p>	<p>4.4 Ampliar e garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais e centros de apoio à inclusão, públicos, conveniados e privados, nas formas complementar e suplementar a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede pública de Educação Básica;</p>	<p>4.8 garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;</p>
<p>4.15- Promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos;</p>	<p>4.10- Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;</p>	<p>4.20 implementar a musicoterapia como ferramenta de atendimento educacional para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;</p>

<p>4.19- Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo.</p>	<p>4.17- Promover através dos competentes órgãos de pesquisa, demografia e estatística, assegurando a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos;</p>	<p>4. 22- Assegurar, de acordo com a Resolução 010/2011/CME, que, para cada aluno com deficiência, seja reduzido três alunos sem deficiência por sala de aula;</p>
	<p>4.20 Assegurar de forma gradativa o número máximo de até 20 (vinte) alunos por sala de aula durante a vigência deste PEE/AM</p>	<p>4.23 Garantir antecipação do período de matrícula do público-alvo da educação especial;</p>
		<p>4.24-Viabilizar o atendimento do público da educação inclusiva pelas unidades de saúde municipais e estaduais para disponibilização dos laudos médicos, para que o Município possa receber o repasse dos recursos do Atendimento Educacional especializado – AEE, previsto no custo aluno anual do Fundeb.</p>

Fonte: Planos Nacional, Estadual e Municipal na Educação.

Com relação a Meta 1, da universalização da Educação Infantil, a educação inclusiva está presente, na busca de construção e reconstrução de creches em atendimento por demandas das famílias. O Plano Estadual tem como meta neste ano de 2019 atender 30% de crianças de creche e realizar Atendimento Educacional Especializado – AEE nas creches, o que é essencial, pois as crianças com deficiência não teriam que se locomover para outros lugares, fariam o AEE no contraturno da própria creche. Passado cinco anos, em Manaus, não existe nenhuma creche com este atendimento. Além disso, estipula o número de duas crianças com deficiência por sala de aula, além de um professor de apoio ou mediador. Em Manaus, a estratégia 1.19 afirma que para ampliação de 0 a 3 anos será realizada por meio de construção de creches, que será analisado no próximo item.

Na Meta 4, o Plano Nacional prioriza a pré-escola, de caráter obrigatório em detrimento a fase creche, que possui uma imensa importância no desenvolvimento infantil. Não menciona a Estimulação precoce para as crianças com deficiência, nem diz como serão as políticas intersetoriais.

O Plano Estadual do Amazonas tem uma iniciativa extremamente exitosa, que nem nos outros planos possuem: **a universalização do atendimento em estimulação precoce, às crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento na faixa etária de 0 a 3 anos, bem como atendimento diferenciado às crianças que apresentam precocidade em seu desenvolvimento, chamado estimulação precoce ou essencial.**

O termo “estimulação precoce”, em português, não traduz exatamente o sentido de “estimulación temprana”, ou mais recentemente, “early intervention”, “estimulación precoz” e “estimulación ecológica”. O conceito se refere ao conjunto de ações que tendem a proporcionar à criança as experiências necessárias, a partir de seu nascimento, para lhe garantir o desenvolvimento de suas potencialidades (BRALIC, 1979).

No Brasil, o Ministério da Saúde produziu um Documento sobre a Microcefalia – ver referência em 2016 e em 1996, o Ministério da Justiça produziu um guia de orientações sobre Estimulação Precoce, realizada nas crianças com deficiência, na Primeira Infância. Mas no Brasil, apesar da importância deste Programa, não existe nenhuma Lei Federal para sua realização.

O PME vai além das metas nacionais, procurando instituir musicoterapia, garantir educação inclusiva a todas as instituições, antecipação de matrículas e até ajuda na busca de laudos, mas observando que o laudo não é necessário para matrícula de nenhuma criança, ou seja, estratégias que já foram ultrapassadas pelo próprio tempo estimado no seu plano.

No Plano Municipal afirma que irá **implantar, no prazo de três anos, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas** urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas, contemplando ainda, a formação em educação para as relações étnico-raciais, diversidade religiosa e educação em direitos humanos, o que até agora, não foi realizado em nenhuma creche.

Ou seja, os Planos de Educação são similares em sua totalidade, porém, não se articulam no estabelecimento de um Sistema Nacional Inclusivo, como garante a lei, o que mostra, que a Lei em si, não é garantia de que haja matrícula, acesso e permanência de TODAS as crianças. Um ideário muito longe de ser atendido. A letra da Lei não tem tido sua legitimidade de atuação, e a questão social e cultural de

negação tem sido mais relevante nesse processo desastroso que tem sido a tentativa de se ter escolas inclusivas.

herança cultural humana, desenvolvida por meio de inúmeras gerações, condicionou o homem a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade. Por isso, há uma discriminação com o comportamento considerado desviante.

O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais, as mesmas posturas são produtos de uma herança cultural, um resultado de uma determinada cultura.

O fato de que o homem vê o mundo por meio de sua cultura tem como consequência em considerar o seu modo de vida como o mais correto e natural, chamado etnocentrismo, um fenômeno universal.

O costume de discriminar os que são diferentes, porque pertencem a outro grupo, pode ser encontrado mesmo dentro de uma sociedade, ou até mesmo na escola.

A escola é um espaço das diferenças e os educadores precisam estar preparados para lidar com elas e não homogeneizar todos. A criança com deficiência não pode ser estigmatizada como incapaz e ser excluída fora ou dentro da própria escola. Ela precisa ser instrumentalizada e acolhida como um ser com múltiplas potencialidades que precisam ser desenvolvidas.

Geertz (2001), afirma que a diferença deve ser vista não como negação da semelhança, seu oposto, seu contrário, sua contradição. Deve ser vista como abarcando-a, situando-a, concretizando-a, dando-lhe forma. “A unidade e a identidade existentes terão que ser negociadas, produzidas a partir da diferença”. (AUTOR, ano, p.198)

Canclini (2008), afirma que as culturas são de fronteiras. As artes se desenvolvem com outras artes. As culturas perdem a relação exclusiva com seu território, mas ganham em comunicação e conhecimento.

Porém, os órgãos dos Direitos Humanos e suas frustrações levam a refletir sobre o papel da cultura como expressão simbólica para sustentam uma demanda quando as vias políticas se fecham.

Existem Leis que visam à inclusão das crianças com deficiência, porém, ainda esse fato passa pelo crivo cultural dos educadores ao lidar com estas no cotidiano da escola. Ainda é comum ouvir nos corredores da escola, professores afirmarem

que “não estão preparados para lidar com a inclusão”, que “estas crianças não vão conseguir aprender nunca”, que “dão trabalho” entre outras falas sinistras que demonstram uma discriminação que a Lei não dá conta de resolver.

Assim, a lógica de um sistema cultural depende da compreensão das categorias constituídas pelo mesmo. Essas categorias são os juízos e raciocínios presentes na linguagem, onde existem ordinariamente sob a forma de hábitos e diretrizes da consciência. A cultura ordena o mundo que a circunscreve e dá sentido cultural à aparente confusão das coisas naturais, sendo um sistema de classificação.

Porém, existe espaço para a mudança. Segundo Laraia (2009), entender a dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Por isso, é necessário a compreensão das diferenças dentro do mesmo sistema. “Este é o único procedimento que prepara o homem para enfrentar serenamente este constante e admirável mundo novo do porvir” (p. 101)

3 MANAUS: UMA INCLUSÃO EXCLUDENTE?



Segundo Gaitano Antonaccio (2018), em 1637, quando Pedro Teixeira subiu o rio Amazonas, no dia 28 de outubro atingiu o lugar Paianino e tomou posse da Região Amazônica a 16 de agosto de 1639, fazendo-o em nome da Coroa Portuguesa. Mas a descoberta incontestável do rio Negro deve-se a Francisco Orellana.

Em 1657, o cabo Bento Maciel Parente partiu de São Luís no Maranhão com destino ao Amazonas, com soldados e permaneceu na região algum tempo na tentativa de dominar cerca de 300 índios numa área onde se localiza a cidade de Manaus.

Porém, os invasores foram expulsos e novamente, em 15 de agosto de 1658, nova tropa veio do Maranhão e tomou posse do Tarumã, com soldados e religiosos. Passaram, pois, ao povoamento do local, pela força, enquanto os missionários religiosos usavam a forma da catequese.

Com a ocupação da região começaram as tragédias contra os índios, que enviados para Belém, eram escravizados, mortos e muitos desapareciam.

Mais tarde, foi construído um Forte e prosperou, passando a se chamar Lugar da Barra, sendo depois chamada Capitania de São José do Rio Negro. A sede da capitania era em Barcelos, mas quando Lobo D Almada assumiu a presidência, transferiu a sede da mesma para o Lugar da Barra. Manaus foi elevada a categoria de província em 1848, quando passou a ser chamada de Cidade da Barra de Nossa Senhora da Conceição do Rio Negro e depois chamada de Manaus em 1852.

Manaus recebeu obras de porte arquitetônico dos mais destacados, graças ao apogeu da borracha, em 1889, com construção das principais ruas da cidade, pontes, importadas de Portugal, nascendo bairros históricos de Manaus, onde a origem da palavra significa Manaós, Mãe das Águas, graças aos primeiros habitantes, a tribo dos Manaós.

O Amazonas talvez seja o Estado brasileiro que mais formou bairros por invasões, sempre recebendo aval dos governantes, principalmente, nas décadas de 1960 a 1980, quando o êxodo rural foi promovido pela Zona Franca de Manaus, um novo modelo de oportunidades. Porém, a cidade foi marcada por extremas invasões desordenadas em que 60% da cidade vive na extrema pobreza. Uma contradição, pois, de um lado tem-se as belezas naturais da fauna e flora da região conhecida no mundo inteiro, por outro lado, uma herança lastimável que só aumenta dia a dia: a exclusão social.

3.1 As Creches Manauaras

A luz da legislação, em que a fase creche deve ser ofertada pelo Estado, pois a mesma não possui caráter obrigatório, as creches em Manaus são poucas, ainda mais quando se relaciona com o atendimento de bebês e crianças pequenas.

Araújo (2016) apud Carvalho (2011) na década de 1990, sob a responsabilidade da Secretaria de Estado da Assistência Social e Trabalho (SETRAB), hoje Secretaria de Estado da Assistência Social (SEAS), foram criadas 13 (treze) creches que atendiam crianças de zero a seis anos de idade. Ainda de acordo com Carvalho (2011), após a municipalização do ensino em 1999, essas creches deixaram de ser responsabilidade do Estado, passando, então, a ser vinculadas à Prefeitura, sendo posteriormente extintas.

Uma iniciativa de caráter não formal nesse período foi o projeto denominado Família Social, em que as crianças ficavam sob os cuidados de mães sociais – mulheres do lar, que recebiam uma ajuda financeira da prefeitura para este fim. Esse modelo domiciliar e assistencialista de Educação, isento de compromisso educativo, funcionou até o ano de 2010.

De acordo com o último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), feito em 2010, apenas 18,4% das crianças na faixa de zero a três anos eram atendidas em todo o país, com grande parte desse percentual na rede privada.

Somente em 2008, Manaus teve sua primeira creche pública. Atualmente, a Secretaria Municipal possui 12 creches públicas que atendem 1,864 crianças de 1 a 3 anos de idade, distribuídas em:

- ✚ Maternal I (INTEGRAL) – 01 ano de idade;
- ✚ Maternal II (INTEGRAL) – 02 anos de idade;
- ✚ Maternal III (PARCIAL) – 03 anos de idade.

As creches em Manaus são construídas, primeiramente, pela territorialidade, ou seja, onde possuem terrenos desocupados da prefeitura, sendo realizado depois estudo e levantamento de demanda. Esse estudo teve o recorte de 10 anos, de crianças matriculadas entre 2008 a 2018.

Quadro 12
Creches de Manaus-AM

Nº	CRECHES	Data Inauguração	Total de crianças atendidas
01	Creche Municipal Eliana de Freitas Moraes Pedagoga Márcia Localização: Centro-Sul	13/06/2008	2.060
02	Creche Municipal Escritor Manuel Octávio Rodrigues de Souza. Pedagoga Helane - Email: helanesanoli@gmail.com Leste I	02/02/2013	325
03	Creche Municipal Profª Maria Ferreira Bernardes. Pedagoga Sílvia – Centro-Sul Email: reginasu3.sr@gmail.com	01/03 /2013	350
04	Creche Municipal Magdalena Arce Daou Pedagoga Suelen – Email: Sul smss26@hotmail.com	14/ 05 /2013	925
05	Creche Municipal Profª Virgínia Marília M. de Araújo. Pedagoga Lorena Honório costa e Ana Abreu – Leste II	24/06/2013	960
06	Creche Municipal Ana Lopes Pereira. Pedagoga Ellen – Email: Oeste evlobato@hotmail.com	14/ 07/2014	748
07	Creche Municipal Neide Tomaz Avelino. Pedagoga: Cleudileia Leia Email: Leste II leialopes.pedagoga@gmail.com	13/07/2014	704
08	Creche Municipal Gabriel Corrêa Pedrosa. Pedagoga – Oeste e-mailÇ Jussara.souza@semed.manaus.am.gov.br	28/09/2015	603
09	Creche Municipal Maria Luiza da Conceição Silva. Pedagoga Márcia Email: Leste-II	28/07/2016	338
10	Creche Municipal Luzenir Farias Lopes. Pedagoga Dayse Sul Email: dayse.p.tavares@gmail.com	2014	740
11	Creche Maria Perpetuo Socorro Pereira Trindade Sena-Unidade Área 151 Centro-sul Pedagoga Greice Hellen Carvalho	2018	195
12	Creche Maria Aparecida Silva Dantas (Livia Holanda – Pedagoga) idalinaweil@hotmail.com livia.abrantes@semed.manaus.am.gov.br	2018	218
	TOTAL DE CRIANÇAS:		8.166

Fonte: SEMED-Manaus.

Para conhecer os dados oficiais de crianças com deficiências atendidas na cidade de Manaus, por creches públicas¹⁴, foram realizadas visitas em todas as creches em 02 anos e coleta de relatórios enviados a Gerência de Creches, que totalizaram 8.166 crianças matriculadas.

¹⁴ Nessa pesquisa não entrou creches conveniadas, por ter terem filosofias diferenciadas da Secretaria Municipal de Manaus.

Quadro 13
Dados Creches Municipais – Crianças Inclusivas (2008-2018)

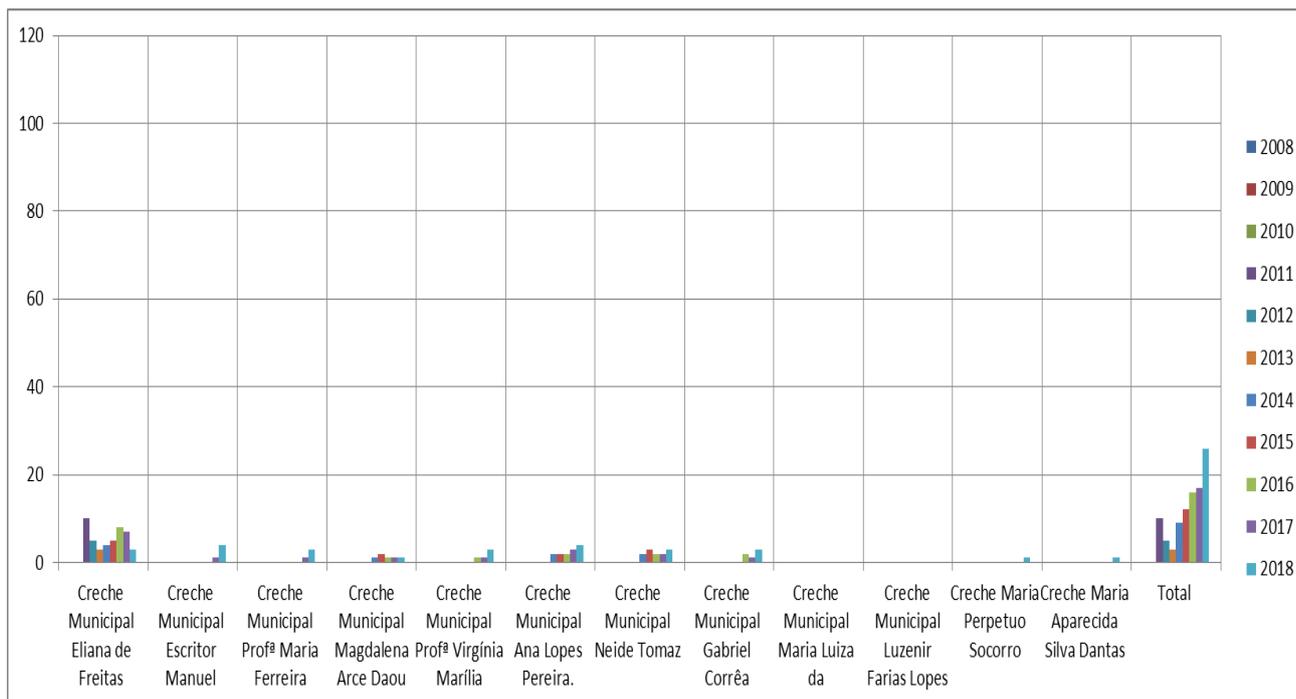
DADOS CRECHES MUNICIPAIS – CRIANÇAS INCLUSAS (2008-2018)														
Nº	CRECHES	Data Inauguração	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Total
01	Creche Municipal Eliana de Freitas Moraes Pedagoga Márcia – Email: Centro-Sul	13/06/2008	-	-	-	10	05	03	04	05	08	07	03	45
02	Creche Municipal Escritor Manuel Octávio Rodrigues de Souza. Pedagoga Helane - Email: helanesanoli@gmail.com Leste I	02/02/2013	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	04	05
03	Creche Municipal Profª Maria Ferreira Bernardes. Pedagoga Silvia – Centro-Sul Email: reginasu3.sr@gmail.com	01/03 /2013	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	03	04
04	Creche Municipal Magdalena Arce Daou Pedagoga Suelen – Email: Sul smss26@hotmail.com	14/ 05 /2013	-	-	-	-	-	-	01	02	01	01	01	06
05	Creche Municipal Profª Virginia Marília M. de Araújo. Pedagoga Lorena Honório costa e Ana Abreu – Leste II Email:	24/06/2013	-	-	-	-	-	-	-	-	01	01	03	05
06	Creche Municipal Ana Lopes Pereira. Pedagoga Ellen – Email: Oeste evlobato@hotmail.com	14/ 07/2014	-	-	-	-	-	-	02	02	02	03	04	13
07	Creche Municipal Neide Tomaz Avelino. Pedagoga: Cleudileia Leia Email: Leste II leialopes.pedagoga@gmail.com	13/07/2014	-	-	-	-	-	-	02	03	02	02	03	12

08	Creche Municipal Gabriel Corrêa Pedrosa. Pedagoga – Email: Oeste Jussara.souza@semed.manaus.am.gov.br	28/09/2015	-	-	-	-	-	-	-	-	02	01	03	05
09	Creche Municipal Maria Luiza da Conceição Silva. Pedagoga Márcia Email: Leste-II	28/07/2016	-	-	-	-	-	-	-	-	-	--	-	-
10	Creche Municipal Luzenir Farias Lopes. Pedagoga Dayse Email: Sul dayse.p.tavares@gmail.com	2014	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	01
11	Creche Maria Perpetuo Socorro Pereira Trindade Sena-Unidade Área 151 Centro-sul Pedagoga Greice Hellen Carvalho	2018	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	01
12	Creche Maria Aparecida Silva Dantas (Livia Holanda – Pedagoga) idalinaweil@hotmail.com livia.abrantes@semed.manaus.am.gov.br	2018	-	-	-	-	-	-	-	-	-	--	04	04
	TOTAL					10	05	03	09	12	16	17	30	101

Fonte: SEMED-Manaus/AM.

De 2008 a 2018, as creches públicas de Manaus atenderam 8.166 crianças. Das Crianças com deficiência, foram atendidas 101, ou seja, 1,23%, de 1 a 3 anos, já que não existem turmas de até 10 meses de idade. Ou seja, esse público na esfera pública é totalmente excluído. Vejamos o gráfico abaixo:

Crianças atendidas com deficiência (2008-2018)



Fonte: SEMED-Manaus/AM.

Faz 10 anos que foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, mas o primeiro princípio da matrícula das crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades não são sequer atendidas.

Pode-se dizer que apesar dos documentos legais existirem, não existe uma educação inclusiva em Manaus na creche pública de Manaus. O critério de matrícula não é realizado num sistema on-line. É realizado um cadastro em que uma equipe das creches faz visitas domiciliares e as crianças com renda mais baixa são selecionadas. Ou seja, além de não se ter vagas para todas, as crianças com deficiência são totalmente excluídas.

Segundo Edler (2014) as transformações que acarretarão o verdadeiro trabalho na diversidade devem começar no interior dos próprios órgãos implementadores de políticas públicas de cunho educacional.

Todos somos diferentes e queremos ser reconhecidos em nossas diferenças sem sermos igualados aos demais, negando-se nossas experiências, subjetividades e nossas identidades! Pleiteamos e lutamos pela igualdade de direitos, inclusive o de sermos diferentes (CARVALHO, 2014, p. 56).

O trabalho com a diferença deve ser um valor aceito e almejado para ser alcançado por todos os educadores (EDLER, 2014). A inclusão deve começar no interior dos órgãos gestores de sistemas educacionais e concretizar-se em ações conjuntas de todos os gestores da creche.

O ideal é que se organizem como equipes de trabalho e que estejam juntos, desde as discussões sobre a filosofia de educação adotada, até a elaboração da política educacional a ser implantada e implementada (EDLER, 2014, p. 56).

A Secretaria Municipal de Educação em 2018 adotou um grupo para formular uma Diretriz para Educação Inclusiva, mas até o término desta tese, o documento não estava pronto.

Não existem nas creches salas de recursos multifuncionais e as crianças quando são diagnosticadas, já estão de saída da creche para a pré-escola, ou ainda não realizam no contra turno a estimulação essencial.

Os pais de crianças com síndrome de Down frequentam a APAE e no ano de 2017, o Centro Municipal de Educação Especial de Manaus-CMEE realiza acompanhamento destas crianças, mas dão preferência as que não estão em creches, pois atendem todas as crianças de Manaus e possuem uma equipe muito reduzida.

Os professores de creches não possuem formação para atuar com esse público e muitos se desesperam, ora excluindo, ora deixando as crianças isoladas nas salas de referencia ou tentam pelo acolhimento humano, pela afetividade, a criação de algum vínculo.

Para a pesquisadora supracitada é necessário parcerias entre educação, saúde, desportos, transportes e assistência social como rotina, ao invés de contatos extremamente esporádicos.

Os relatórios do Ministério da Educação mostram um aumento nas matrículas, principalmente, no ensino fundamental de crianças com deficiência no ensino regular, mas é questionável, visto que aqui em Manaus a matrícula é quase inexistente e aumenta em conta gotas, a medida em que se inaugura creches, o que tem sido uma verdadeira gota de chuva no deserto.

Mézaros afirma que o simples acesso a escola é condição necessária para o ser humano e deve ser presente, continuada. Mas não é suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida em quadros estatísticos. No quadro da fome. No quadro da exclusão. No quadro da mortalidade infantil.

Mezaros defende a existência de práticas educacionais, ou seja, todos tendo acesso a escola para que permita a educadores e educandos um trabalho para mudanças necessárias para uma sociedade na qual o capital não explore e nem domine as pessoas. Uma educação para além do capital deve andar de mãos dadas com a luta radical do atual modelo econômico, político hegemônico.

Educar é construir, libertar o ser humano das cadeias do neoliberalismo, em que o ser não tem valor, apenas as relações pautadas em mercadorias, sendo que o ter é mais importante. É transpor esse modelo engessado de sociedade que põe a margem os que são considerados “diferentes” e “anormais”, sem ter o mínimo de direito e acesso a escolarização. Educar é libertar!

3.2 Educação da Infância: um olhar da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski sobre Defectologia

“O desenvolvimento da criança é o objeto direto e indireto e imediato da nossa ciência” (VIGOTSKI, 2018, p. 18).

Esta seção não tem a pretensão de extenuar essa temática, porém, propõe-se uma reflexão sobre como a fase creche pode ter um olhar vigotiskiano que possa contribuir sobre o desenvolvimento infantil, referente a defectologia.

A Teoria Histórico-Cultural (TEIXEIRA, BARCA, 2017) é uma teoria do campo da psicologia que tem como objetivo compreender o processo de formação humana. Surgiu em 1920 na ex-URSS, com alguns intelectuais, liderado por Lev Semionovich Vigotski (1896-1934), o que foi uma revolução na maneira de pensar o desenvolvimento do ser humano em sua integralidade, tendo consequências no campo educacional.

Lev Seminovitch Vigotski nasceu em 1896 e morreu em 1934. Era o segundo filho de uma família de oito irmãos. De família judaica, viveu a passagem do século XIX para o século XX em meio a uma gama de ideias fervescentes. Foi impactado pelas demandas das propostas da Revolução Russa, experienciou as contradições desse tempo e aderiu à utopia da construção de um novo homem.

Apaixonado pela literatura e arte, escreveu a obra *Psicologia da Arte* (1925), em que afirmou que a vida da obra de arte está nos efeitos que ela produz naqueles que a recebem, o que foi considerado uma discussão na época sobre a criação literária e produção do efeito estético.

Assim, a década de 24 a 34 - os dez últimos anos de sua vida - concentra sua intensa produção. Vigotski torna-se professor e investigador do drama humano. Com A. Luria e A. Leontiev, seus companheiros mais próximos de trabalho, Vigotski compunha um grupo de pesquisa na Universidade de Moscou, que era referido como troika na psicologia russa. Dirigindo um laboratório de Defectologia, criado em 1925, reunia as preocupações e discutia as formas de atuação e investigação sobre o desenvolvimento humano; as possibilidades da criação humana; os sentidos da criação literária; as contradições e os sentidos da vida.

Dessa forma, a literatura e a arte, a pedagogia (as orientações e os modos de ensinar) e a pedologia (a ciência da infância), a psicologia (o estudo do desenvolvimento humano e da consciência na história e na cultura), a defectologia articulam-se no campo de interesse e investigação de Vigotski. Sua vida e seu trabalho acabam evidenciando sua proposta teórica: a constituição social da personalidade individual e as condições de possibilidades de protagonismo do sujeito, forjado na história das relações sociais.

Vigotski foi perseguido em seu próprio país e seus estudos foram censurados, o que dificultou sua propagação na própria União Soviética, da época, como em outros países – esse autor foi ignorado por muitos anos no Ocidente.

Suas obras demoraram a ser publicadas e sofreu fortes distorções quando foi traduzida para outros idiomas. No Brasil, foi traduzida tardiamente, somente a partir da década de 1980 a partir de traduções americanas, que acabou camuflando sua base marxista e distorcendo seu pensamento de base spinozista¹⁵.

Vigotski elaborou inúmeros estudos sobre as crianças com deficiências e, também, escreveu muito sobre a pedologia, da qual se aproximou em função de estar convencido de que se devia estudar a infância em sua integralidade, e não com um olhar organicista, extremamente marcado, como se as crianças já estivessem predestinadas a serem vencedores ou fracassados.

Essa concepção da psicologia maturacionista, determinismo biológico, marcou fortemente a pedagogia. Todos deveriam seguir um padrão de desenvolvimento, caso estivessem fora da regra eram considerados anormais, diferentes. Essa diferença equivalia a uma exclusão. Essa concepção marca ainda hoje, o campo da Educação Especial, em que a criança deve ser “adestrada” para receber Estímulos e Respostas. Como se precisassem de uma aprendizagem funcional, desde bebê. Essas “diferenças” acabam soando em forma de preconceitos que banalizam suas potencialidades. Tais pessoas, costumam ser enxergadas pela “deficiência”, por lentes de assistencialismo, de caridade e não pelo seu potencial latente que exige oportunidades para manifestação e desenvolvimento.

Rosita Edler (2014) afirma que estas são lembradas nas literaturas, em discursos políticos, acadêmicos como “anormais”, “termo que nem é simples e muito menos descritivo: contem um ranço colonialista que desvela uma relação de dominação e subordinação entre o colonizador (“os normais”) e os colonizados (“os deficientes” porque são “doentes e anormais”).

Muito são os termos empregados historicamente, como : “excepcionais”, “deficientes”, “portadores de deficiência”, “pessoas em situação de deficiência”, denominações que foram trabalhadas e reconstruídas por processos políticos, culturais e econômicos com o objetivo de demover estereótipos e neutralizar preconceitos.

A biologia funda o ser humano, mas hoje, o homem está sujeito a leis culturais, e na cultura, ele é um campo de possibilidades, de potência. O

¹⁵ Ver tese de Zoia Preste (2001): Quando não é a mesma coisa, análise de traduções de L.S. Vigotski no Brasil. Repercurssões no campo educacional.

desenvolvimento depende das experiências vividas na sociedade com a cultura material e não material, por hábitos, por toda criação humana. Que belo!

Que beleza ver possibilidades de vida, diferentemente da realidade marcada pelo preconceito, pela formatação de pessoas, pela tentativa de inserir pessoas nas caixas estereotipadas.

Segundo os estudos da pesquisadora Andreia Martinez (2017, p. 75)

A vida já existe no ventre materno, mas o nascimento estabelece uma nova forma de existência do recém-nascido. O que provoca uma ruptura e um período de crise, de transição entre o modo de vida anterior e o novo modo que emerge. Assim, a existência do recém-nascido já começa a se estabelecer envolvida pela vida social que o rodeia e que contribui para seu desenvolvimento entre os seres humanos.

Para Vigotski ninguém está pronto. Ninguém nasce pronto. E no campo da Educação Especial, esse teórico é extremamente importante, porque a lógica maturacionista, em que as crianças devem seguir estágios para seu desenvolvimento, não se aplica. O tempo para Vigotski (2018, p. 19) não é linear.

Novamente, do ponto de vista do desenvolvimento, o valor de cada intervalo de tempo se define não pelo lugar dele no ciclo de desenvolvimento da criança. Isso será relacionado **ao fato de que o tempo e o conteúdo do desenvolvimento mudam nos diferentes anos de vida e de desenvolvimento da criança.**

Para o autor o tempo é histórico e significa que o tempo não está apenas organizado na forma cronológica, em que a criança percorre um determinado trecho do seu desenvolvimento. Ou seja, o ritmo do desenvolvimento, não coincide com a contagem cronológica do tempo.

Não é porque um bebê não conseguiu andar num determinado tempo, que as escalas de desenvolvimento médicas norte americanas indicam, que ele estará com atraso de desenvolvimento. O orgânico não pode ser o único aspecto sinalizador de desenvolvimento.¹⁶ “O que explica a formação da personalidade é a existência social concreta da pessoa, nas diferentes relações sociais de que ela participa” (VIGOTSKI, 1997, 44)

¹⁶ Como pesquisadora deste trabalho, a mesma observou laudos médicos que simplesmente afirmavam que crianças com lesões no cérebro nunca iriam falar, andar, interagir. Depois de realizado trabalhos de desenvolvimento da fala e psicomotor as crianças não só andavam, elas simplesmente superaram quaisquer expectativas limitantes.

Para atuar na Educação Infantil, deve-se considerar que cada criança vive uma realidade social específica, composta de peculiaridades que precisam ser consideradas na creche.

No caso das crianças consideradas “deficientes”, Vigotski elucida uma situação de incapacidade da sociedade em relação à essas crianças. Porém, ele afirma que elas não são deficientes. Apesar delas possuírem um “defeito”, é preciso enxergar suas possibilidades de desenvolvimento. A sociedade enxerga o defeito como uma determinação de inferioridade, mas é preciso olhar além da aparência e perceber o potencial que existe em cada uma dessas crianças.

Ao falar de inclusão e deficiência, fala-se de uma possibilidade de ver o ser humano com “defeito”, termo utilizado por Vigotski. Ou seja, apesar da criança ter um “defeito”, ela não é deficiente. Ao mencionarmos a palavra defeito, vale ressaltar que, conforme citado pelo autor, o defeito trata-se da condição orgânica estudada por Vigotski e à sua época, não havia a relação da palavra ao sentido de menos valia que hoje se encontra presente em nossa sociedade, em que seu uso nos remete ao preconceito existente. “[...] el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado de outro modo” (VIGOTSKI, p. 12, 1997). Assim, um trabalho de “inclusão” é um trabalho de acolhimento ao humano, e a escola precisa estar atenta a sua responsabilidade como organizadora do espaço social educativo.

Charan (2017), em seus estudos, explica a situação do defeito, que Vigotski aborda. Talvez resida aqui o princípio filosófico que rege o pensamento de Vygotski (1997a) ao não crer que existam seres socialmente imperfeitos, a priori. “Por si mesmo o defeito não diz nada sobre o desenvolvimento como um todo. A criança com um ou outro defeito ainda não é uma criança deficiente. Com os defeitos estão dados os estímulos para sua superação” (VIGOTSKI, 2005, p. 7).

O que ocorre é que todos podem se desenvolver na cultura (desde que não sejam privados dela), tendo defeitos orgânicos ou não (VIGOTSKI, 1997a).

É bom esclarecer que para o autor, o defeito é uma coisa e a deficiência, outra. O defeito é biológico e de ordem natural e quantitativa, a deficiência é cultural e de ordem social e qualitativa. Nessa lógica, pode haver pessoas com defeitos físicos ou mentais sem serem tidas como deficientes ou que se tornam deficientes na medida em que passam a ser, na cultura, marginalizadas, tornando-se, de certo modo, seres invisibilizados.

No basta decir de un niño que es <<mentalmente retrasado>> (esto equivale a decir <<está enfermo>>, y no curarlo); esto significa sólo plantear el problema, pero no resolverlo. En otras palabras, hay que esclarecer cuál es el retraso cultural frente al que nos encontramos, cuál es su estructura, cuáles son el significado y los mecanismos de los procesos de construcción de esta estructura, cuál es la conexión dinámica de sus síntomas singulares, de los complejos con los que se conforma el cuadro de retraso mental de niño y la diferencia entre los tipos de niños mentalmente retrasados (VYGOTSKI, 1997a, p. 143-144).

Ainda sobre esse assunto, reafirma:

El desarrollo incompleto de las funciones superiores está ligado al desarrollo cultural incompleto del niño mentalmente retrasado, a su exclusión del ambiente cultural, de la <<nutrición>> ambiental". (VYGOTSKI, 1997a, p. 144).

Vigotski (2012), com relação ao defeito, não diminui, não exclui e nem segrega. Ele defende que o desenvolvimento não pode ser afetado ou desconsiderado pelo defeito, sendo interpretado pelas demais pessoas como um desenvolvimento inferior, mas sim, **um desenvolvimento próprio**, singular, de maneira única e, assim, respeitando a diversidade. A existência do defeito não representa em si uma tragédia, um processo de luto, mas sim, sua consequência manifestada no ambiente social, uma vez que as atitudes preconceituosas frente ao defeito do outro são apresentadas dentro de um sistema padronizado para uma normalidade (DE PAULA, 2018).

[...] La cultura de la humanidad se creó en condiciones de cierta estabilidad y constancia del tipo biológico humano. Por eso sus herramientas materiales y de adaptación, sus aparatos e instituciones sociopsicológicas están calculados para una organización psicofisiológica normal. La utilización de estos instrumentos y aparatos presupone, como premisa obligatoria, la existencia del intelecto, los órganos y las funciones propias del hombre. El arraigo del niño a la civilización está condicionado por la creación de las correspondientes funciones y aparatos (VIGOTSKI, 2012, p. 27).

Para Vigotski (2012) o desafio do defeito torna-se possibilidades para o desenvolvimento da pessoa! Desse modo, o ser humano é um ser de possibilidades e, esse modo de expressão de vida é engendrado no ambiente cultural. Não é o defeito que limita esses indivíduos, **mas é o modo que a sociedade age em relação ao defeito que gera uma consequência de exclusão no ambiente social,**

uma segregação. A sociedade é limitada a ótica do que é entendida como “natural”. Da gravidez sem riscos. Do “bebê Johnson”, loiro dos olhos azuis, perfeito. Nenhuma mãe diz: - estou grávida de uma criança linda com microcefalia! Ao nascer, os pais dizem: Graças a Deus não veio com nenhum problema. Mas e se viesse...

Falar em inclusão deveria ser sinônimo de possibilidades, de inúmeras possibilidades e não de “um trabalho a mais que precisa ser feito”. Um olhar para além, transpondo o defeito biológico.

Nas creches, uma escola da infância, na perspectiva histórico-cultural, requer uma educação promotora de desenvolvimento, que contribua para tratar os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas com práticas de escuta e acolhimento que os envolvam, buscando sua participação ativa na construção dessas práticas.

O trabalho no cuidado e educação de bebês e crianças pequenas é um dos trabalhos mais importantes da sociedade, pois “a maneira como entendemos e conduzimos este trabalho forma a inteligência e a personalidade de cada criança e depende de nós e do trabalho que realizamos formando cada criança para ser o máximo” (MELLO, 2018, p. 42).

Como demonstram as pesquisas de Vigotski (1996), que a influência educativa é mais eficaz quando se aplica no momento de uma determinada função que está se formando na criança. Ou seja, a infância não pode ser um período de preparo para a juventude, para quando se formar etc. É preciso realizar um trabalho educativo com as crianças para as funções psíquicas que estão em processo de formação – a fala, atenção, percepção.

É necessário na educação infantil criar espaços ricos, diversificados, com materiais adaptados as crianças, na gestão do tempo de acordo com os ritmos infantis, envolvendo-as cada vez mais na gestão, com relações humanizadoras entre as crianças, delas com os adultos, no meio social e cultural, selecionando atividades humanas expressa nas artes e ciência, que promovam a apropriação da cultura, ou seja, um desenvolvimento humano na infância cada vez mais complexo. Assim, a escola será um espaço para todos! Para a diversidade.

4 FAMÍLIA E OS PRINCÍPIOS LEGAIS DA INCLUSÃO

A criança, a família e a comunidade são sítios sagrados nas políticas modernas dos sistemas de bem estar social. A saúde e a santidade da crianças são ditas como pivô tais para a preservação nacional, regeneração social e para o progresso da humanidade (POPKEWITZ, 2003, p. 35).

A vinda de uma criança, em geral, pode gerar muitas expectativas, sonhos e idealizações. O nascer simboliza novas possibilidades. No entanto, para algumas famílias o nascimento pode não ser uma representação da alegria e sim, de momentos de lágrimas, desespero, confusão e medo, ocasionando assim, uma (des)estruturação no estilo de viver do núcleo familiar.

A vinda de uma criança com alguma deficiência, pode trazer sentimentos equivalentes a um luto, imersão de tristeza, não aceitação, trazendo alterações nas dinâmicas familiares.

Valério (2003) afirma que é vital que os pais se conscientizem da importância de seu papel nos primeiros meses de vida e dos problemas e ansiedades que podem ser criados, bem como serem informados de sua responsabilidade e dos efeitos profundos e dos impactos das suas ações ou omissões sobre o crescimento e desenvolvimento de seus filhos, pois é nesse período que os pais devem ser motivados a procurar apoio especializado para superar tais dificuldades.

A ligação da família com a escola potencializa o processo de ensino e aprendizagem do educando, na etapa educacional. A escola complementa as ações da família e vice-versa, principalmente, na fase creche.

Para isso, existem instrumentos legais para identificar às famílias, não apenas o que é formalmente garantido às crianças com deficiência na faixa etária de zero a três anos, mas também, as possibilidades de ação no campo da legislação suplementar no Município de Manaus.

Tantos os Planos Nacionais, Estaduais e Municipais abordam a questão das famílias, pois nessa fase de 0 a 3 anos, a demanda vem da família, não possui caráter obrigatório, por isso, as leis afirmam:

Quadro 14 Plano Nacional de Educação

4.2) promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;
4.9) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;

Fonte: Plano Nacional de Educação.

Quadro 15 Plano Estadual de Educação

4.11) Assegurar o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e o atendimento educacional especializado, bem como a permanência e o desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação, beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;
4.14) Promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, a fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;

Fonte: Plano Estadual de Educação.

Quadro 16 Plano Municipal de Educação

4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;
4.9) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação beneficiários de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, de saúde e de proteção à infância, à adolescência e à juventude;
4.19) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o Poder Público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo;
4.23) garantir antecipação do período de matrícula do público-alvo da educação especial;

Fonte: Plano Municipal de Educação.

As famílias são conclamadas a participar do levantamento das demandas, do processo escolar e ser amparadas e não excluídas. Porém, são poucos documentos que levam em conta o acolhimento às famílias.

A UNICEF (2016) afirma que mudanças significativas relacionadas a deficiência só ocorrerão quando começarem a mudar as atitudes das comunidades, dos profissionais, dos meios de comunicação e dos governos.

A ignorância sobre a natureza e as causas da deficiência, a invisibilidade das próprias crianças, a atitude grave de subestimar seu potencial e suas capacidades, e outros empecilhos à igualdade de oportunidades e de tratamento conspiram, em conjunto, para silenciar e marginalizar as crianças com deficiência.

Campanhas amplas de conscientização pública, patrocinadas pelos governos, incluindo crianças como apresentadoras, e apoiadas por todos os interessados da sociedade civil, podem informar, questionar e tornar públicas essas barreiras à realização de direitos. **Além disso, pais, mães e organizações de pessoas com deficiência podem desempenhar – e frequentemente desempenham – um papel crucial na luta por aceitação e inclusão.**

A UNICEF (2016) afirma o papel da família como unidade natural da sociedade e o papel do Estado como provedor de apoio à família. Afirma que a pessoa com deficiência e os membros de sua família devem receber a proteção e a assistência necessária para capacitar as famílias a contribuir para que a pessoa com deficiência desfrute de seus direitos de maneira plena e equitativa.

O processo de realização dos direitos de uma criança com deficiência – de inclusão dessa criança na vida comunitária – começa pela criação de um ambiente familiar que propicie o recurso a intervenções precoces, o que implica estimulação e interação com pais, mães e cuidadores, desde os primeiros dias de vida, e ao longo dos diversos estágios do desenvolvimento educacional e recreacional da criança.

A inclusão, realizada com suporte educacional e social, torna-se importante em qualquer idade, mas quanto mais cedo a criança com deficiência tiver a oportunidade de interagir com seus pares e com a sociedade mais ampla, maiores serão os benefícios prováveis para todas as crianças

As crianças com deficiência e suas famílias têm direito a melhores condições de vida, que inclui alimentação, vestuário e moradia adequados. Crianças com deficiência e seus cuidadores têm direito também, a serviços de apoio gratuitos ou subsidiados, tais como creche, atendimento periódico e saúde.

As famílias não podem ser segregadas, pois, a exclusão não é apenas das crianças fora da escola, mas de toda família, que ficam sem acesso aos direitos básicos de um ser humano.

A inclusão Educacional não caminha em passos longos. Ela não tem caminhado. Boa Ventura de Souza Santos (2016) diante de extenso contexto de exclusão social, afirma que a sociedade atual está dividida em muitos *apartheids* e polarizada segundo eixos econômicos, sociais, políticos, culturais.

A luta pelo bem comum parece estar a perder sentido, o mesmo sucedendo, conseqüentemente, a luta por definições alternativas de bem comum. A vontade geral parece ter-se tornado uma proposta absurda. Nestas circunstâncias, alguns autores falam mesmo fim da sociedade (p. 31).

Os poderes disciplinares, científicos e o poder jurídico centrado no Estado e no Direito, parecem estar em declínio. Presentemente, estes poderes coexistem com muitos outros, os quais se encontram eles próprios fragmentados e desorganizados. À medida que o Estado vai perdendo a centralidade como regulador da sociedade, o seu direito torna-se labirínticos.

O direito estatal tem se desorganizado com a proliferação de diferentes poderes que dificulta a identificação das próprias vítimas. O excesso de significados com os valores da modernidade como liberdade, igualdade, autonomia, tem gerado trivialização e naturalização dos diferentes grupos sociais.

Política e Educação possui especificidades, segundo Saviani. A educação configura uma relação que se trava entre não-antagônicos. É pressuposto de toda e qualquer relação educativa que o educador está a serviço dos interesses do educando.

A política ocorre o inverso (SAVIANI, 1999). A relação política se trava entre antagônicos. No jogo político se defrontam interesses e perspectivas, mutuamente excludentes. Em política o objetivo é vencer.

Nas condições atuais, educação e política devem ser entendidas como manifestações da prática social própria da sociedade de classes. Uma sociedade dividida em interesses antagônicos. Essa é a profundidade da política.

Neoliberalismo segundo Gentili (1999) trata-se de uma alternativa de poder vigorosa constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia

ao final dos anos 60 e que se manifesta claramente, já nos anos de 1970. Por outro lado, sintetiza um projeto de reforma ideológica de nossas sociedades, a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante.

Neste sentido, a existência de mecanismos de exclusão e discriminação educacional resulta de forma clara e direta, da própria ineficácia da escola e da profunda incompetência daqueles que nela trabalham. Os sistemas educacionais contemporâneos não enfrentam, sob a perspectiva neoliberal, uma crise de democratização, mas uma crise gerencial. Esta crise promove, em determinados contextos, certos mecanismos de "iniqüidade" escolar, tais como a evasão, a repetência, o analfabetismo funcional etc. (GENTILLI, p. 04).

Assim, na ótica neoliberal os pobres são culpados pela pobreza; os desempregados pelo desemprego; faceados pela violência urbana; os sem-terra pela violência no campo; os pais pelo rendimento escolar de seus filhos; os professores pela péssima qualidade dos serviços educacionais. O neoliberalismo privatiza tudo, inclusive também, o êxito e o fracasso social.

O aumento da pobreza e da exclusão conduzem à conformação de sociedades estruturalmente divididas nas quais, necessariamente, o acesso às instituições educacionais de qualidade e a permanência nas mesmas, tende a transformar-se em um privilégio do qual gozam apenas as minorias.

A discriminação educacional articula-se desta forma com os profundos mecanismos de discriminação de classe, de raça e gênero historicamente existentes em nossas sociedades. Tais processos caracterizam a dinâmica social assumida pelo capitalismo contemporâneo, apesar dos mesmos se concretizarem com algumas diferenças regionais evidentes no contexto mais amplo do sistema mundial (GENTILLI, p. 13).

De fato, o capitalismo avançado também tem sofrido a intensificação deste tipo de tendências no seio de sociedades aparentemente imunes ao aumento da pobreza, da miséria e da exclusão.

O neoliberalismo nada diz acerca de como atuar contra as causas estruturais da pobreza; ao contrário, atua intensificando-as.

No campo educacional, a questão é simples e iniludível: logo após o dilúvio neoliberal, as creches serão muito piores do que já são agora. Não se trata apenas de um problema de qualidade pedagógica (embora também o seja), serão piores

porque serão mais excludentes, indicadas pelos baixos dados de atendimento voltado à primeira infância.

Porém a esperança deve-se manter na luta contra um sistema de exclusão social que quebra as bases de sustentação democrática do direito à educação como pré-requisito básico para a conquista da cidadania, uma escola para todos e não para uma minoria.

CONSIDERAÇÕES

Ao concluir a análise dos dados, a partir dos relatórios, dados oficiais e demais documentos, confirmou-se a tese de que **apesar de se ter Políticas Públicas que trabalham para um fortalecimento dos Direitos das Crianças com Deficiência, existe uma cultura de negação dessas crianças na Primeira Infância nas Creches Públicas de Manaus, onde o direito à educação e ao desenvolvimento humano é negligenciado.**

Existem inúmeros documentos legais, nos âmbitos internacional e nacional, leis, pareceres, resoluções que chamam a atenção para as crianças com deficiência de 0 a 3 anos de idade, porém não existe operacionalização para que este direito se efetive.

A cultura de rejeição está implícita no baixo atendimento das crianças na Primeira Infância, pela falta de atenção no Brasil nos cuidados primários, secundários e terciários.

Não existe uma rede de atendimento intersetorial que identifiquem, formalmente, essas crianças e nem oferecem atendimento público as mesmas. Os próprios relatórios da UNICEF ratificam essa análise quando destaca: “Ampliar o acesso às creches e às escolas para a garantia de direitos é outro desafio no âmbito do atendimento” (2018, P.11).

Ou seja, existem duas dificuldades: expansão das creches em 50% até 2022, que em Manaus esse número não alcança 3% e matricular crianças com deficiência – INCLUSÃO - que em Manaus não alcança 1%, é um alarde mundial, pois um país onde as crianças não tem atendimento educacional é um país que não busca desenvolvimento humano.

A partir dos estudos comprava-se que não existe nenhuma rede de inclusão em Manaus, que capacite os professores para trabalhar com a inclusão, em que os pais tenham atendimento psicológico e econômico, e a demora de laudo médico é alarmante, pois ainda se tem muito preconceito e uma exclusão explícita nos dados oficiais.

Para que a inclusão exista é necessário a criação de um suporte de Atendimento as Creches. Mendes (2010) destaca que para a inclusão começar pelas creches é necessário, urgentemente, que as crianças que nasçam com algum

tipo de deficiência, utilizassem o serviço de intervenção ou estimulação precoce ou sensorial, pois:

- Quanto maior o grau de privação de estímulos sensoriais mais permanente se torna a limitação;
- A limitação pode ou não se estender no todo do desenvolvimento humano e não apenas em um dos aspectos afetados;
- Se o diagnóstico for realizado o mais cedo possível e ser realizado a intervenção precoce nas creches, maiores são as chances de potencializar as crianças, pois a experiência afeta inclusive o tamanho e crescimento do cérebro.

Bailey (1998) afirma que a estimulação precoce são programas especiais com instrumentação que foge ao comum das creches e que precisam ser utilizados para o desenvolvimento cerebral das crianças.

Além disso, é necessário criar uma rede de inclusão que se envolve toda creche, crianças, pais, professores para receber uma criança com deficiência sem estigmatizá-la, realização de Atendimento Educacional Especializado no contra turno para realizar a estimulação essencial junto a família.

É importante salientar, que a saúde deve estar envolvida, principalmente, porque o Brasil tem um atendimento médico precário e no caso das crianças com deficiência, precisam mais ainda ter acesso a médicos e medicações, dependendo da deficiência.

Nesse formato atual, não existe inclusão como aponta as legislações. Há uma falsa ideia que as crianças com deficiência estão sendo atendidas e não estão, na realidade, porque nem acesso a matrícula elas tem, por falta de informação e por medo até das famílias em matricular seus filhos com deficiência na creche.

Para inclusão existir é necessário apoio e comprometimento do poder público em fornecer todo um suporte de profissionais, equipamentos, formação, atendimento médico, e não simplesmente matricular a criança sem nenhum suporte, principalmente, para o professor.

Os professores possuem muitas dúvidas nesse processo, pois ainda existe uma divisão entre a educação especial segregada e a inclusão. Os professores não possuem formação e nem apoio para trabalhar com bebês com microcefalia ou síndrome de Down, entre outras.

Por isso, muitas vezes o que ocorre é uma falta de atendimento e a criança fica isolada na sala ou o acolhimento é realizado sem conhecimentos de como seria o desenvolvimento favorável para uma criança que está inserida numa creche pública.

Assim, propõe-se para a Secretaria Municipal de Educação uma rede de inclusão na primeira infância, com fornecimento de todos os aspectos supracitados para que este baixíssimo número de atendimento de crianças com deficiência na creche seja ampliado, mas com a qualidade que elas necessitam.

Uma cópia desta tese será entregue a Secretaria Municipal de Educação para que subsidie discussões acerca de planejamento das próximas ações e desenvolver formação continuada a todos os atores escolares, com vista a encoraja-los a implementação de uma rede inclusiva de educação manauara.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Elenir de & NAKANO, Marilena. Reflexões acerca da busca de uma nova qualidade da educação: relações entre juventude, educação e trabalho. In: **Educação & Sociedade**: Revista de Ciência da Educação, vol. 28, nº 100 - Especial. Ed. CEDES: Campinas-SP, 2007.

BRASIL. Ministério da Justiça – Secretaria dos Direitos da Cidadania. **Estimulação Precoce**: Serviços, Programas e Currículos. Brasília, 1996.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 17/2001**, aprovado em 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2/2001**, de 11 de setembro de 2001 Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 11/2004**, aprovado em 10 de março de 2004 Consulta tendo em vista o artigo 58 da Lei 9.394/96- LDB e a Resolução CNE/CEB 2/2001, que instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 6/2007**, aprovado em 1º de fevereiro de 2007 Solicita parecer sobre definição do atendimento educacional especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais, como parte diversificada do currículo.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 13/2009**, aprovado em 3 de junho de 2009 Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 2 de outubro de 2009 Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

_____. **Subsídio para organização e funcionamento de serviços de Educação Especial**: área de deficiência mental. Brasília: MEC/ SEESP, 1995. (Série Diretrizes 5).

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

_____. Congresso Nacional. Plano Nacional de Educação. Brasília. **Lei nº 10.172** de 09 de janeiro de 2001.

_____. Congresso Nacional. Plano Nacional de Educação. Brasília. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC; SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008b.

_____. **Marcos políticos-legais da Educação Especial Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/Seesp, 1994.

_____. **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência** / Luiza Maria Borges Oliveira / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

CANCLINI, Nestor G. **Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução: Heloisa Pezza Cintrão. 4 ed. SP: EDSP, 2008.

COSTA, Lucia Cortes da. **Os impasses do estado capitalista: uma análise sobre a reforma do Estado**. Ponta Grossa: UEPG: São Paulo: Cortez, 2006.

DJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial: Programa de estimulação precoce - uma introdução as ideias de Feuerstein**. 2º Ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

FORMIGA, C. K. M. R.; PEDRAZZANI, E. S.; TUDELA, E. **Intervenção precoce com bebês de risco**. Rio de Janeiro: Atheneu, 2010.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. RJ: Ed Jorge Zahar, 2001.

HOBBSAWM, Eric. **Era do extremos**. O breve século XX. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

HOFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n.55, Nov./2001, 30-41.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico – 24 ed**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.

LAKATOS, Eva Maria, MARKONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1996.

LIMA, C. L. A.; FONSECA, L. F. **Paralisia cerebral**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2004.

MELLETI, S. M. F., BUENO, J. G. S. **Políticas Públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. São Paulo: Junqueira e Marin, 2013

MORAES, Reginaldo C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. In: **Educação & Sociedade**: Revista de Ciência da Educação, vol. 23, nº 80. Ed. CEDES: Campinas-SP, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar- O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2006.

MELLETI, S. M. F., BUENO, J. G. S. **Políticas Públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. São Paulo: Junqueira e Marin, 2013

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. O corpo no processo ensino aprendizagem de instrumentos musicais: percepção de professores. **Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Brasília**, 2006. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCB_033ad18ec1583a3ae8fae0235da49585/Description#tabnav>. Acesso em: 1 set. 2016

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins e TUNES, Elizabeth. **Da Atividade Musical e sua Expressão Psicológica**. Curitiba. Ed. Prismas. 2013.

POLLI, M. C. A. Importância da estimulação precoce no desenvolvimento cognitivo infantil em crianças com deficiência mental. 2010. 54 f. **Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Extremo Sul Catarinense**, Criciúma, 2010.

RIBEIRO, B. R. Disfunção visual. In: CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C. **Terapia ocupacional: fundamentação e prática**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.

SADER E GENTILLI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SANTOS, Boaventura de S. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. SP: Cortez, 2013.

SHIROMA, E. O. e EVANGELISTA, O. Redes para reconversão docente. In: Alexandre Felipe Fiuza; Gilmar Henrique da Conceição (Org.) **Política, Educação e Cultura**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008.

TUNES, Elizabeth. BARTHOLO, Roberto. O Trabalho Pedagógico na Escola Inclusiva. In: TACCA. M.C.V.R. (org). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2008.

_____. **Nos limites da ação:** preconceito, inclusão e deficiência. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

TUDELLA, E. et al. Comparação da eficácia da intervenção fisioterapêutica essencial e tardia em lactentes com paralisia cerebral. **Fisioterapia do movimento**, [S.l.], v. 17, n. 3, p. 45-52, 2004.

UNICEF. **Early Childhood Development:** the key to a full and productive life. 2015. Disponível em: <<http://www.unicef.org/dprk/e.cd.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2015.

VIGOTSKI, Lev. **Pensamiento y Habla.** Tradução de Alejandro Ariel González. 1ª ed. Buenos Aires: Colihue, 2007.

_____. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico – livro para professores. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Obras Escogidas I:** El significado histórico de la crisis de la Psicología. Machado Grupo de Distribución. Madrid: 2013.

_____. **Obras Escogidas V:** Fundamentos de Defectología. Aprendizaje Visor. Madrid: 1997.

_____. **Psicologia pedagógica.** Editora ARTMED, Porto Alegre, RS, 2001.

_____. **Psicologia da arte.** Editora Martins Fontes: São Paulo, SP, 2001.

WEIGEL, V. A. C. de M. Educação, cultura e globalização: um debate sobre a identidade étnica e a escola. **Contexto e Educação.** Ano 9, n 38, abr/jun 1995.