



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA 4:
EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO NO CONTEXTO AMAZÔNICO**



**CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA DE ZERO A TRÊS ANOS: DIMENSÕES LEGAIS,
POLÍTICAS E TEÓRICAS NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
MANAUS**

**Manaus
2021**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA 4:
EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO NO CONTEXTO AMAZÔNICO**



NATÁLIA DOS SANTOS CHAVES

**CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA DE ZERO A TRÊS ANOS: DIMENSÕES LEGAIS,
POLÍTICAS E TEÓRICAS NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
MANAUS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito final para a obtenção do título de mestre em Educação sob a orientação da Profa. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos.

Linha de pesquisa 4 – Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico.

Pesquisa financiada na modalidade de bolsa de Pós-Graduação pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) (15 meses).

**Manaus
2021**

Ficha Catalográfica

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

C512c Chaves, Natália dos Santos
Crianças com deficiência de zero a três anos: dimensões legais, políticas e teóricas na Secretaria Municipal de Educação de Manaus / Natália dos Santos Chaves . 2021
120 f.: 31 cm.

Orientadora: Maria Almerinda de Souza Matos
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Educação Especial . 2. Estimulação Precoce. 3. Políticas educacionais inclusivas. 4. Educação Especial. I. Matos, Maria Almerinda de Souza. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

NATÁLIA DOS SANTOS CHAVES

**CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA DE ZERO A TRÊS ANOS: DIMENSÕES LEGAIS,
POLÍTICAS E TEÓRICAS NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
MANAUS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito final para a obtenção do título de mestre em Educação sob a orientação da Profa. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos.

Linha de pesquisa 4 – Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico.

Aprovado em 22 de outubro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Maria Almerinda de Souza Matos (Presidente)
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof.^a Dra. Wânia Ribeiro Fernandes (Membro Titular)
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof.^a Dr. Michel Justamand (Membro Titular)
Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

*À minha doce e amada filha, Alice.
A você dedico esta dissertação
e todo o meu amor.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao Aba Pai por me sustentar até aqui e me permitir viver este momento, a Ti seja dada toda honra e toda a Glória.

Aos meus pais, Sr. Pedro S. R. Chaves e Sra. Antônia S. Chaves, por terem me dado a vida e feito todos os investimentos possíveis e impossíveis para que eu pudesse estudar, desde a mais tenra idade. Chegar até aqui é fruto da semente que vocês regaram uma vida inteira, minha eterna gratidão.

Mãe, obrigada por assumir o leme da Educação e dos cuidados com a Alice quando eu precisei estar ausente para estudar, mesmo nos seus dias mais difíceis, não é, mãe?! Sua força e seu apoio me proporcionaram viver este momento.

Alice, minha filha, obrigada pelo seu apoio incondicional, por sua compreensão e paciência com as ausências da mamãe, por sempre estar ao meu lado, mesmo ficando quietinha enquanto a mamãe escrevia, só para estar perto e dizer que me amava.

Marcelo, meu companheiro e melhor amigo, obrigada por cuidar de mim e das minhas meninas, por sonhar junto desde a graduação e fazer o possível para que o meu sonho se realizasse.

Minha eterna gratidão!

À minha amiga-irmã Ana Carolina, em nome de quem agradeço todos meus amigos, que são mais chegados que irmãos, vocês tornam tudo mais leve. Muito obrigada!

A todos os meus companheiros do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial – NEPPD em especial a Raiana, Geyse, Danilo e Norma pela caminhada científica ao longo de todos esses anos. Foi no meu amado NEPPD que tudo começou.

À Universidade Federal do Amazonas e à Faculdade de Educação, minha casa acadêmica desde a graduação, ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UFAM e à Linha de Pesquisa 4: Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico pela seriedade e comprometimento com o trabalho desempenhado, muito obrigada!

A todos os meus mestres do curso de mestrado em Educação que compartilharam saberes em meio ao caos, que se reinventaram para criar novas formas de ensinar, que fizeram da tela do computador a sua sala de aula. Muito obrigada!

À Dra. Maria Almerinda de Souza Matos, minha amada orientadora, por toda a paciência, dedicação, por acreditar e sonhar junto, por saber a hora de chamar à atenção e a hora de elogiar, por não largar a minha mão, por acreditar no meu potencial desde 2010, ano em que tive a honra de conhecê-la.

Minha eterna Gratidão! A senhora é luz.

Aos Doutores que aceitaram o desafio de compor a minha banca examinadora Dra. Wânia Ribeiro Fernandes e Dr. Michel Justamand, por dedicarem seu tempo para contribuir com a melhoria desta pesquisa e principalmente para o meu crescimento acadêmico e pessoal. Muito obrigada!

Às mulheres incríveis da turma de mestrado que compartilharam comigo momentos de aprendizado e angústias em meio a algo totalmente inesperado como uma pandemia tirou de todas nós alguém que amávamos. Geane, Bruna, Lorhena, Luzia, Merianne, conseguimos.

Minha eterna gratidão!

À Secretaria Municipal de Educação de Manaus – SEMED onde atuo como professora e pedagoga, por abrir suas portas, à observação, às entrevistas e às fotografias para a realização desta pesquisa. Muito obrigada!

Aos órgãos de fomento do Programa de Pós-graduação em Educação, CAPES e FAPEAM, pelo incentivo e financiamento para que esta pesquisa se concretizasse. Muito Obrigada!

A finalização de toda trama será sempre provisória, pois temos muito ainda a discutir, embora já tenhamos dado passos importantes na luta pelo reconhecimento das vozes historicamente silenciadas e excluídas.

Matos

RESUMO

A dissertação que ora apresentamos teve como objetivo geral analisar o contexto legal, político e teórico do atendimento às crianças com deficiência na faixa etária de 0 a 3 anos, realizado na Secretaria Municipal de Educação de Manaus. No intuito de responder a esse objetivo, foram traçados três objetivos específicos. Compreender as dimensões legais, políticas e teóricas, além das diretrizes, para os atendimentos educacionais das crianças com deficiência na faixa etária de zero a três anos. Averiguar o sexo, a idade cronológica, a classificação de deficiência, o quantitativo e a zona distrital das crianças com deficiência de zero a três anos matriculadas na rede Municipal de Educação no período de 2019 a 2020. Identificar os subsídios teóricos e as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de Manaus para o atendimento educacional às crianças com deficiências de zero a três anos. Caracteriza-se pela abordagem qualitativa, o método de abordagem fundamenta-se epistemologicamente na Dialética e na Pedagogia Histórico-crítica. Como procedimentos para coleta de dados, optamos pela análise documental, pesquisa bibliográfica e estudo de campo. Apresentamos neste trabalho os resultados finais da pesquisa, onde buscamos responder aos objetivos propostos e às questões norteadoras deste estudo. Os resultados apontam que a educação das crianças com deficiência de zero a três anos é um direito assegurado direta ou indiretamente nas leis, políticas e decretos nacionais e também em documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário. Também revelam que, embora muito se tenha avançado em termos de legalidade, muito ainda precisamos avançar em termos de efetivação da inclusão de crianças com deficiência de 0 a 3 anos em Manaus. Isso, em decorrência do inexpressivo número de matrículas dessas crianças na rede municipal de educação, grupo composto em sua maioria por uma população de meninos, na faixa etária dos três anos, com queixas de autismo infantil, grande parte destes matriculados em escolas da Divisão Sul da SEMED/Manaus. Diante dos dados analisados nesta pesquisa, pode-se verificar que, na busca de uma educação para as crianças com deficiência, fica evidente que a relação dialética inclusão/exclusão perpassa a realidade da Educação Especial na rede municipal de Manaus, indicando, assim, o inexpressivo impacto na oferta dos serviços de Estimulação Precoce.

Palavras-chave: Educação Especial; Estimulação Precoce; Políticas educacionais inclusivas.

ABSTRACT

The dissertation that we present here had as a general objective to analyze the legal, political and theoretical context of the attendance of children with disabilities in the age group of 0 to 3 years old carried out in the Municipal Education Department of Manaus. In order to respond to this objective, three specific objectives were outlined. understand the legal, political and theoretical dimensions, besides the guidelines for educational assistance to children with disabilities in the age group from 0 to 3 years old. To check, gender, chronological age, classification of disability, quantitative, district zone of children with disabilities from 0 to 3 years old enrolled in the Municipal Education network in the period 2019 to 2020. Identify the theoretical support and guidelines of the Municipal Education Department of Manaus for the educational assistance of children with disabilities from 0 to 3 years old. Characterized by the qualitative approach, the method of approach is epistemologically based on Dialectics and Historical-Critical Pedagogy. As procedures for data collection, we opted for document analysis, bibliographical research and field study. In this work, we present the final results of the research, where we seek to respond to the proposed objectives and guiding questions of this study. The results show that the education of children with disabilities from 0 to 3 years of age is a right guaranteed directly or indirectly, in national laws, policies and decrees and also in international documents to which Brazil is a signatory. It also reveals that, although much progress has been made in terms of legality, much still needs to advance in terms of the effective inclusion of children with disabilities from 0 to 3 years old in Manaus. That's because the insignificant number of enrollment of these children in the municipal education network, a group composed in mostly by a population of boys, aged three years, complaining of childhood autism, most of them enrolled in schools in the Southern Division of SEMED/Manaus. In view of the data analyzed in this research, it can be seen that in the search for education for children with disabilities, it is evident that the dialectical relationship of inclusion/exclusion permeates the reality of Special Education in the municipal network of Manaus, thus indicating the inexpressive impact in the provision of Early Stimulation services.

Keywords: Special Education; Early stimulation; Inclusive educational policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 01: Localização de Manaus no mapa do Amazonas.

Imagem 02: Vista panorâmica do centro da cidade de Manaus.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Creches com alunos com deficiência matriculados no ano de 2019.

Quadro 02: Creches com alunos com deficiência matriculados no ano de 2020

Quadro 03: Perfil dos alunos com deficiência no ano de 2019

Quadro 04: Perfil dos alunos com deficiência no ano de 2020

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Alunos com deficiência matriculados segundo DDZ e o sexo.

Gráfico 02: Evolução do quantitativo de alunos com deficiência matriculados segundo o sexo.

Gráfico 03: Alunos com deficiência matriculados segundo a idade.

Gráfico 04: Evolução do quantitativo de alunos matriculados segundo as deficiências.

Gráfico 05: Evolução do quantitativo de alunos segundo DDZ.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Municípios com mais de 1 milhão de habitantes.

Tabela02: Matrículas iniciais em 2019.

Tabela 03: Matrícula iniciais em 2020.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	18
SEÇÃO I.....	24
2. CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA DE 0 A 3 ANOS: LEGISLAÇÃO, POLÍTICAS E SUBSÍDIOS TEÓRICOS.....	24
2.1 Educação Infantil: crianças de 0 a 3 anos	24
2.2 Alguns aportes na literatura internacional sobre crianças com deficiência de 0 a 3 anos.	27
2.2.1 Estados Unidos.....	27
2.2.2 Espanha	28
2.2.3 Portugal	29
2.2.4 Argentina.....	31
2.3 Revisão sistemática de literatura no contexto nacional	32
2.3.1 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD	33
2.3.2 Revista Educação Especial.....	35
2.3.3 Scientific Electronic Library Online – SCIELO	37
2. 4. A Constituição brasileira de 1988 e a criança deficiente.....	37
2.5 A Política Nacional de Educação Especial (1994)	39
2.6 Diretrizes Educacionais Sobre a Estimulação Precoce (1995)	41
2.7 Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996	43
2.8 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais (2000).....	45
2.9 Diretrizes Nacionais de Educação Especial (2001)	46
2.11 Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 – AEE	49
2.12 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013)	50
2.13 Plano Nacional de Educação (2014-2024).....	51
2.14 Lei Brasileira de Inclusão (2015).....	52
2.15 Crianças com deficiência de 0 a 3 anos: a trama continua... ..	52

SEÇÃO II	56
3. CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADAS NAS CRECHES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS NOS ANOS DE 2019 E 2020.	56
3.1 Manaus, Paris dos Trópicos.....	56
3.2 Crianças de 0 a 3 anos com deficiência em Manaus: o que dizem o censo demográfico do IBGE & o censo educacional do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).	59
3.3 Secretaria Municipal de Educação de Manaus: crianças de 0 a 3 anos com deficiência matriculadas na rede de ensino.	62
3.4 Confrontando os dados: o que mudou de um ano para o outro?.....	64
SEÇÃO III	71
4. SUBSÍDIOS TEÓRICOS E AS DIRETRIZES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ÀS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS DE 0 A 3 ANOS.....	71
4.1 Contextualizando o cenário da pesquisa	73
4.1.1 Lócus da pesquisa: Complexo Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo.....	73
4.1.2 Creche Municipal	74
5. Caracterizando os sujeitos da pesquisa	75
5.1 A Direção do CMEE.....	75
5.2 A gestão da creche municipal	75
6. Organização e funcionamento do Programa de Estimulação Essencial oferecido no Complexo Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo – CMEE.	76
6.1. Identificação do Programa, avaliação e intervenção.....	76
6.2 Estabelecendo os subsídios teóricos e as diretrizes na SEMED	79
7. A realidade educacional das crianças com deficiência de 0 a 3 anos matriculadas em uma creche de Manaus	87
7.1 O paradigma médico e clínico da deficiência presente na instituição de ensino.	93

CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	102

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, vivemos um processo histórico de garantia dos direitos sociais, consolidado a partir da Constituição Federal do Brasil de 1988. Desde então, a Educação passa a ser considerado um direito social inquestionável, devendo ser ofertada a partir da Educação Infantil.

A Educação Infantil busca estabelecer diálogos com os princípios da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, para entender a criança e a infância como categoria social, histórica e cultural.

O debate sobre a inclusão das crianças com deficiência na Educação Infantil ganha visibilidade após a garantia na LDBEN nº 9.394/96, em seu art. 58, § 3º, que indica que "[...] a oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de 0 a 6 anos, durante a educação infantil" (BRASIL, 1996) assegurando a matrícula e os serviços de apoio necessários à formação dessa faixa etária, o que implica na organização de ações em âmbito nacional, estadual e municipal.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) confirma a necessidade de se iniciar o atendimento escolar desde a Educação Infantil para incentivar o desenvolvimento global das crianças.

Portanto, desde o nascimento, as crianças público-alvo da Educação Especial têm o direito de acessar e permanecer na Educação Infantil com os serviços de apoio necessários para o seu desenvolvimento. Além disso, é de responsabilidade do poder Público garantir o acesso aos recursos e serviços por meio do Atendimento Educacional Especializado.

As políticas, as diretrizes curriculares e as formas de organização do sistema de ensino estão carregadas de significados sociais e políticos que influenciam fortemente as ideias, as atitudes, os modos de agir e os comportamentos de professores e alunos, bem como as práticas pedagógicas curriculares.

A construção de uma escola inclusiva requer, além de um adequado ordenamento político-jurídico, as condições de organização e funcionamento interno da escola, além de obrigar a produção de uma política no sistema educacional que favoreça a diversidade, que deverá se manifestar através de uma mudança qualitativa que afetará todos os componentes escolares.

Ressalta-se a necessidade do sistema de ensino instituir um ordenamento político-jurídico que configure o projeto educacional numa perspectiva inclusiva. Tal projeto deve não só disseminar um discurso inclusivo, como também, acima de tudo, garantir à escola as condições necessárias a uma resposta educativa em favor da inclusão de todos no processo escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/1996 pontua no seu art. 29 que: “a Educação infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade contribuir para o desenvolvimento integral de crianças na faixa etária de zero a cinco anos, nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais” (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010), a etapa consiste em um dos períodos do processo de escolarização mais importantes para o desenvolvimento e para a formação da criança, o qual deve ser permeado de recursos necessários à construção de novas aprendizagens.

A Educação na primeira infância, especificamente na faixa etária de 0 a 3 anos, de todas as crianças é uma circunstância educativa complexa. Assim, exige uma análise lúcida e crítica acerca dos contornos do contexto escolar, das estratégias e alternativas metodológicas que atendam às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem.

Desse modo, torna-se imprescindível que as instituições de atendimento educativo infantil, a comunidade educacional e os profissionais direta e indiretamente envolvidos com a atenção, o cuidado e a Educação das crianças centrem seus esforços no desenvolvimento de um trabalho pedagógico diversificado e de qualidade, pautado de fato na atenção à diversidade, na infância e na criança como focos integrais da ação educativa.

No que tange à ação pedagógica, esta envolve diretamente o processo de ensino e aprendizagem e a Educação com igualdade de direitos a todas as crianças. Enquanto docentes, ao aceitarmos o desafio da inclusão, devemos refletir sobre o novo e, assim, aprender com a diferença, com outros modos de fazer e viver, devemos formar cidadãos mais sensíveis que saibam respeitar o outro em suas particularidades.

Como apontado pelo próprio Ministério da Educação – MEC, “inclusão não significa, simplesmente, matricular os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar aos professores e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica” (BRASIL, 1998, p. 22).

A aproximação e o interesse por essa temática surgiram mediante a minha experiência profissional como pedagoga e professora na Secretaria Municipal de Educação de Manaus, e especialmente através da minha participação como pesquisadora no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial – NEPPD.

Desde sua fundação em 2001, o NEPPD vem contribuindo com o processo de aprendizagem de crianças de 0 a 12 anos, focalizando o ser humano em todos os seus aspectos quanto ao ato de aprender.

Minha trajetória como pesquisadora teve início no ano de 2010, quando recém graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas tive a honra de conhecer a líder do NEPPD, a Dra. Maria Almerinda de Souza Matos, que, com todo seu amor pela inclusão, pelas pessoas e pela diversidade humana, me cativou com seu carisma ao apresentar o trabalho desenvolvido pelo Núcleo em uma sala de aula.

Desde então, passei a realizar um trabalho voluntário no Núcleo, que tem como principal objetivo o atendimento educacional especializado a crianças com dificuldade de aprendizagem, sejam elas crianças com deficiência ou não. Me identifiquei profissionalmente pela atividade e decidi que abraçaria a causa da Educação Inclusiva.

Em 2016, já como profissional da Secretaria Municipal de Educação de Manaus – SEMED, ocupando os cargos de professora e pedagoga, voltei a compor o quadro de professores do NEPPD por meio do Convênio de Cooperação Técnica 09/2016 e 015/2017 que perdurou até o final do ano de 2020, firmado entre a Secretaria Municipal de Educação de Manaus e a Universidade Federal do Amazonas. Assumi, então, a coordenação do Laboratório de Psicomotricidade sob a orientação da líder do grupo de pesquisa.

Em 2018, tive a honra de contribuir com a criação, organização e coordenação do Laboratório de Estimulação Precoce, o que me moveu a pesquisar e estudar sobre essa temática tão instigante e desafiadora que é o serviço de estimulação precoce oferecido pela SEMED para as crianças com deficiências de 0 a 3 anos matriculadas nas creches municipais de Manaus.

Posso afirmar que o NEPPD me oportunizou trilhar o caminho até a aprovação no curso de mestrado, pois, como pesquisadora do Núcleo:

- Participei da organização de eventos como o “Simpósio do Autismo”, Encontro Amazônico de Psicopedagogia”;
- Participei de eventos como ouvinte;

- Participei periodicamente do “Ciclo de Palestras e Debates sobre Inclusão no Contexto Amazônico”;
- Apresentei artigos científicos que foram publicados em anais de eventos;
- Participei de Programas Atividade Curricular de Extensão – PACE em diversas escolas municipais de Manaus;
- Faço até hoje parte do Programa de Atendimento Educacional Especializado, um dos maiores programas da UFAM;
- Tive a oportunidade de publicar artigo em livros do Núcleo;
- E, por fim, prestei apoio técnico tanto às atividades da Faculdade de Educação, quanto do Programa de Pós-graduação sempre que solicitado, dando suporte às seleções de mestrado e doutorado nas bancas de qualificação e defesas de teses e dissertações.

As atividades, além de agregarem conhecimento a minha formação acadêmica, pessoal e profissional, enriqueceram o meu currículo Lattes, inserindo-me paulatinamente no universo da pesquisa.

Após trilhar todos esses caminhos, em 2019, fui aprovada na seleção do curso de mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação da UFAM. O marco temporal dessa trajetória foi marcado pelo cumprimento das disciplinas, por produções teórico-científicas, pela organização de eventos e por uma devastadora pandemia.

A COVID-19 parou o Brasil em março de 2020, ocasionando a morte de milhões de pessoas no mundo todo, apesar das medidas sanitárias necessárias como o distanciamento social, uso de máscaras e de álcool em gel. No início deste ano 2021, Manaus viveu um grande colapso na Saúde, faltou oxigênio, centenas de inocentes morreram vítimas de um desgoverno que menosprezou a todo momento os impactos de tamanha calamidade.

Foi nesse cenário que esta pesquisa se efetivou: aulas remotas, síncronas, assíncronas, orientação *online*, os professores e os estudantes da pós-graduação se reinventando em meio ao caos. Nossos professores trabalharam como nunca, aprenderam novos modos de ensinar para continuar a contribuir com a produção científica sem deixar cair a qualidade da Educação, merecem ser aplaudidos de pé. Com a descoberta da vacina, graças à Ciência e à pesquisa, as atividades presenciais foram flexibilizadas e a vida foi retomando o curso.

Nesse contexto, a pesquisa intitulada “Crianças Com deficiência de 0 a 3 anos: dimensões legais, políticas e teóricas na Secretaria Municipal de Educação de Manaus”, sob o parecer do CEP/UFAM/CAEE 47341021.7.0000.5020 se efetivou.

Partimos da abordagem qualitativa de pesquisa com o objetivo geral de analisar o contexto legal, político e teórico do atendimento às crianças com deficiência na faixa etária de 0 a 3 anos na Secretaria Municipal de Educação de Manaus.

O problema deste estudo se consistiu em descobrir se a Secretaria Municipal de Educação de Manaus está garantindo o atendimento às crianças com deficiência na faixa etária de 0 a 3 anos.

As questões norteadoras partiram dos seguintes questionamentos: Como a Secretaria Municipal de Educação está oferecendo atendimento educacional às crianças com deficiência na faixa etária de 0 a 3 anos? O quantitativo de alunos com deficiência na faixa etária de 0 a 3 anos na rede Municipal de Educação de Manaus é expressivo ou inexpressivo considerando a população do município?

Para conseguir responder ao problema e às questões norteadoras, foram traçados três objetivos específicos: compreender as dimensões legais, políticas, teóricas e as diretrizes para os atendimentos educacionais às crianças com deficiência na faixa etária de 0 a 3 anos; averiguar, o sexo, a idade cronológica, a classificação de deficiência, o quantitativo e a zona distrital das crianças com deficiência de 0 a 3 anos matriculadas na rede Municipal de Educação no período de 2019 a 2020; identificar os subsídios teóricos e as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de Manaus para o atendimento educacional às crianças com deficiências de 0 a 3 anos.

A pesquisa se insere em uma abordagem qualitativa. Para Lúdke e André (1986), o estudo qualitativo se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

O método de abordagem deste estudo fundamenta-se epistemologicamente na Dialética e na Pedagogia Histórico-Crítica, pois tem como foco o processo, entendendo que a sociedade constrói o homem e ao mesmo tempo é por ele construída. Parte do princípio que educar é desenvolver e possibilitar o projeto humano encarando o homem como ser histórico embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais. O método dialético adentra o universo dos fenômenos considerando sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética (LAKATOS; MARCONI, 2011). Nesse sentido, o estudo se propôs a relacionar os pontos e contrapontos existentes entre as legislações postas e a realidade encontrada nas creches municipais onde a pesquisa foi desenvolvida.

Para o alcance dos objetivos propostos, contemplamos estudos teóricos, análises de documentos numa racionalidade prático-comunicativa-crítica e estudo de campo. Partimos da descrição e caminhamos pela análise qualitativa dos dados.

Na perspectiva de identificar a legislação, políticas e diretrizes para os atendimentos educacionais às crianças com deficiência na faixa etária de 0 a 3 anos na Secretaria Municipal de Educação de Manaus, utilizamos como procedimentos para coleta de dados a análise documental, a pesquisa bibliográfica e o estudo de campo.

Para termos acesso aos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, à Gerência de Educação Especial e à uma das creches que atendem crianças com deficiência, foi-nos concedida uma carta de anuência para realização da pesquisa.

Em decorrência da pandemia de COVID-19 tomamos todas as medidas de prevenção quanto à disseminação do vírus, garantindo o uso de álcool em gel, máscaras e distanciamento mínimo de um metro e meio entre a pesquisadora e os entrevistados.

No processo de análise de dados, definido por Gil (2002, p. 133) como “uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório”, os dados são interpretados para, em seguida, contrastá-los com o referencial teórico. Assim, será utilizada a análise de conteúdo, técnica que retira do texto sentidos e significados evidentes ou aceitos através de técnicas sistematicamente apropriadas. O conteúdo do documento analisado se decompõe em fragmentos menores podendo ser palavras, supressões, termos ou frases com uma real significância retirada das mensagens (CHIZZOTTI, 2014).

A pesquisa justificou-se no desafio da inclusão das crianças com deficiências, que não se esgota no espaço da escola. A Educação escolar é uma vivência necessária, fundamental na vida dessas crianças, um lugar do exercício das diferenças, da cidadania e de interações significativas que constituem o que é humano. Esse é o propósito da inclusão, refletir sobre uma Educação igual para todas as crianças e única para cada uma. Assim, falar sobre o atendimento educacional para crianças com deficiência de 0 a 3 anos é uma proposta complexa, intrigante e desafiadora.

SEÇÃO I

2. CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA DE 0 A 3 ANOS: LEGISLAÇÃO, POLÍTICAS E SUBSÍDIOS TEÓRICOS.

Para cumprimento do primeiro objetivo específico que foi compreender as dimensões legais, políticas, teóricas, e as diretrizes para os atendimentos educacionais às crianças com deficiência na faixa etária de 0 a 3 anos, utilizamos como método de procedimento a pesquisa bibliográfica, através de uma revisão sistemática de literatura em bases de dados de teses e dissertações, de artigos científico, de livros que abordam as temáticas da Educação Infantil, da Inclusão Escolar e das políticas educacionais. Realizamos também uma pesquisa documental em leis, políticas e diretrizes para atendimento educacional às crianças com deficiência na faixa etária de 0 a 3 anos.

A análise documental se revela uma técnica importante para uma “abordagem de dados qualitativos”, podendo complementar outras técnicas na obtenção de fontes de informações, que, nesse caso, colaborará com a pesquisa bibliográfica, auxiliando a desvelar “aspectos novos de um tema ou problema”. Os documentos são compostos por leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, livros, estatísticas e arquivos escolares ((LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 38).

2.1 Educação Infantil: crianças de 0 a 3 anos

Tratar da Educação Infantil é refletir sobre um modo de se pensar a Educação para sujeitos que historicamente tem tido esse direito negado por uma série de fatores. A trajetória do entendimento da ressignificação da criança como sujeito social e histórico através de pesquisas e pressões sociais foi um fator de influência para que a Educação Infantil assumisse no Brasil o *status* de primeira etapa da Educação Básica. Segundo Kramer (2001):

A Educação Infantil passou a ser obrigação do Estado a partir da Constituição de 1988, o que significou uma importante conquista no reconhecimento dos direitos da criança. [...] hoje temos uma concepção de criança como produtora de cultura, cidadã de direitos (KRAMER, 2001, p. 7).

As políticas públicas voltadas para a Educação Infantil surgiram como uma resposta aos movimentos sociais das mães trabalhadoras que não tinham com quem deixar os seus filhos. Embora já mencionada nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei

4.024/61 e 5.692/71, a Educação das crianças pequenas não era uma responsabilidade do Estado, que não apresentava interesse na oferta de uma Educação de qualidade, prevalecendo à época o modelo de uma Educação assistencialista e compensatória para os filhos das pessoas menos favorecidas (VIEIRA, 2016).

Em 1988, devido à grande pressão dos movimentos feministas e dos movimentos sociais, a Constituição da República Federativa do Brasil reconhece a Educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado. No art. 208, inciso IV, estabelece que “o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante garantia de: Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade” (BRASIL, 1988). Com isso, a Constituição toma a Educação Infantil como um direito da criança, o que obriga o Estado a criar novas políticas públicas para assegurar os direitos desses sujeitos.

Seguindo a mesma direção, a Lei ° 9394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dispõe no capítulo II, seção II, art. 29 que:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL,1996).

Estabelece ainda no art. 30 que a Educação Infantil seja oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos. A referida lei pode ser considerada um marco histórico em que a concepção de Educação Infantil passa a ser repensada, considerando todos os aspectos do desenvolvimento infantil.

Com essa mudança no cenário da Educação Infantil, que ganha o status de primeira etapa da Educação Básica, fez-se necessário formular um documento orientador de cunho pedagógico. Assim, em 1998, foi formulado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) que profere que o ingresso na instituição de Educação Infantil pode alargar o universo inicial das crianças em vista da possibilidade de conviver com outras crianças e com adultos de origem e hábitos culturais diversos, de aprender novas brincadeiras, de adquirir novos conhecimentos sobre realidades distantes, dentre outros aspectos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) definem a Educação Infantil como:

Primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos que educam e cuidam de crianças de zero a

cinco anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgãos competentes do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p. 12).

As Diretrizes para a Educação Infantil apresentam o cuidar e o educar como aspectos indissociáveis, criticando a Educação compensatória historicamente construída para a infância.

Para muitas crianças, a escola é o único espaço formal e referencial onde terão acesso ao conhecimento formal constituído e não serão negligenciadas em seu direito ao conhecimento. O ensino precisa ser algo interessante, atrativo, criativo, é muito importante que nos preocupemos com as trajetórias dessas crianças, pois, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI's):

A criança é um sujeito histórico e de direitos, que nas interações relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona, e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

De acordo com o exposto, é preciso tornar a sala de atividades um lugar aconchegante e confortável para que a criança tenha o interesse de ficar no espaço escolar. Para isso, o professor precisará recorrer tanto à sua experiência de vida quanto aos aportes teóricos para que esses conhecimentos sejam transmitidos de forma coesa e com qualidade.

Conforme o RCENEI, o professor por excelência constitui-se o parceiro mais experiente na instituição de Educação, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, e saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas (BRASIL, 1988).

Sabe-se hoje que, embora cada criança tenha seu próprio ritmo de desenvolvimento e de interesses, todos crescem e se desenvolvem nos aspectos físicos, motores, psicomotores, cognitivos, relacionais, sociais e emocionais, exigindo, por direito público e subjetivo de cidadania, contar com pessoas que se utilizem de teorias e de práticas que permitam estimular-lhes o progresso para o próximo nível de desenvolvimento.

A atual LDB (9394/1996) apresenta três artigos a cerca da Educação Infantil, reconhecendo, no art. 29, que esta tem como finalidade o desenvolvimento inteligível das crianças em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando as ações da família e da sociedade.

Observa-se que o desenvolvimento integral diz respeito à criança em sua totalidade, que não pode ser segmentada em múltiplos aspectos, pois todos são importantes, sem que se

possa estabelecer uma hierarquia entre eles. Ressalta-se que o desenvolvimento tem que ser integral e ao mesmo tempo integrado, sem privilegiar um aspecto em detrimento dos demais.

A grande contribuição para a formação da cidadania está, justamente, em reconhecer as crianças como sujeitos de direito desde a mais tenra idade. Dessa forma, a oferta de Educação Infantil é concebida como espaço de exercício de cidadania.

2.2 Alguns aportes na literatura internacional sobre crianças com deficiência de 0 a 3 anos.

As contribuições das investigações e estudos sobre as privações afetivas e culturais no desenvolvimento infantil formaram o escopo para estruturar um corpo de estudo denominado de Estimulação Precoce. Este colaborou para a criação de procedimentos e instrumentos de avaliação precoce, legitimando o surgimento de programas de Educação compensatória logo nos primeiros anos de vida. A partir dos anos 1950, os estudos sobre o desenvolvimento infantil passaram a ter um enfoque maior na abordagem ambiental e suas implicações educacionais. Enfatizaram-se questões socioeconômicas, as estimulações ambientais e suas implicações no desenvolvimento das crianças (PÉREZ-RAMOS; PÉREZ-RAMOS, 1996, p. 8).

2.2.1 Estados Unidos

Holanda (2004) afirma que o serviço de Estimulação Precoce foi criado nos EUA em virtude do crescente número de crianças pobres que precisavam de intervenção devido às suas condições de vida. Assim, surgiu a *Early Intervention*, cujo objetivo era atuar no desenvolvimento de crianças com “deficiência mental” e “subnormais”. Esse modelo de Estimulação Precoce pode ser definido como o modelo médico:

Ou seja, trabalho compensatório, baseado na relação profissional-criança, com ênfase na figura do profissional, o qual decidia sobre procedimentos de avaliação e intervenção. Nessa perspectiva, a criança era vista fora dos seus contextos, tendo que alcançar objetivos definidos pelos profissionais para que obtivessem assim maior grau de desenvolvimento (HANSEL, 2012, p. 49-50).

O primeiro programa de intervenção precoce foi o *Head Start*, criado em 1965, fundamentado no modelo médico com caráter compensatório. Em 1972, passou a ser complementado pelo *Home Start* voltado para crianças de 3 a 5 anos, que envolvia as famílias nos atendimentos ofertados às crianças. Ambos visavam diminuir o ciclo de pobreza,

fundamentados nos pressupostos de que uma intervenção realizada nos primeiros anos de vida poderia promover resultados mais significativos (PÉREZ-RAMOS; PEREZ-RAMOS, 1996).

Os programas de Estimulação Precoce voltados às crianças que apresentavam algum tipo de deficiência começaram a expandir-se nos EUA após a sanção da Lei Pública 99.457, de 1986. A Lei estabelece que sejam concedidos serviços de Estimulação Precoce e Educação Especial para crianças de 0 a 5 anos que apresentam fatores de risco do desenvolvimento ou deficiências (HOLANDA, 2004).

2.2.2 Espanha

Na Espanha, o serviço de estimulação precoce surgiu por volta de 1979, após a Primeira Conferência Internacional sobre Estimulação Precoce, onde se estabeleceu a necessidade de uma Educação precoce para as crianças com distúrbios ou deficiências de 0 a 6 anos. No intervalo de tempo decorrido até os dias atuais, é possível notar que ocorreram inúmeras mudanças na concepção das formas de prevenção e no conceito de *estimulación precoz*, atualmente conhecido como *atención temprana* (Caravaca, 2006).

Caravaca (2006) afirma que esse serviço consiste em uma estratégia eficaz que tem como finalidade atenuar os riscos de déficit no início da vida de uma criança. Também é direcionado a crianças consideradas de risco com atrasos evolutivos e alto risco biológico e social.

Essa mudança conceitual marca a transição da intervenção preventiva terciária que é voltada para o indivíduo (modelo médico) em direção à intervenção secundária voltada também para o ambiente como fator que interfere diretamente sobre o desenvolvimento, tendo a família como eixo de qualquer processo de intervenção. “As primeiras intervenções foram chamadas de Estimulação Precoce, e seu objetivo fundamental foi o tratamento, desde os primeiros dias de vida, da criança que sofre de alguma deficiência física e mental”. (LINARES E RODRÍGUEZ, 2004 *apud* CARAVACA, 2006, p. 76). Esse modelo interventivo, que teve por base os estudos sobre neurologia evolutiva e as teorias da aprendizagem, consistiu em um significativo avanço, visto que as crianças só recebiam algum tipo de atendimento por volta dos 4 ou 6 anos nessa época, ou seja, tardiamente, considerando que o período da maior plasticidade neural já havia sido perdido.

Os modelos explicativos Ecológico (Bronfenbrenner) e Transacional (Sameroff e Chandler) influenciaram fortemente o campo psicoeducativo e contribuíram para que o

desenvolvimento infantil fosse visto como resultado da interação entre o organismo e os estímulos ambientais. “Portanto, outras variáveis relevantes, como o estado emocional da família, a aceitação real da criança, o apoio social e os padrões de interação também devem ser avaliados” (CARAVACA, 2006, p. 76).

A mudança conceitual do termo “estimulação precoce” para “atenção precoce” se deve à necessidade de se contemplar ações que também se direcionassem à família e não apenas à criança.

As práticas em estimulação precoce evoluem para um modelo centrado na família, cujas necessidades e desejos da mesma norteiam toda a prestação de serviços, reconhecendo-se que as relações entre os vários membros da família, assim como as relações entre a família e a comunidade em que está inserida são importantes para o funcionamento familiar e para o desenvolvimento da criança (HANSEL, 2012, p. 50).

Um decreto publicado pelo ministério da Educação tornou obrigatório que todas as crianças fossem educadas em um ambiente normal. Foram criados os primeiros centros de intervenção precoce e suas equipes colaboraram para a matrícula das crianças com deficiência menores de três anos em escolas de Educação Infantil (SANCHEZ-CARAVACA; GIL, 2012 apud BORGES, 2016).

2.2.3 Portugal

Thagethof (2007) aponta em seu estudo o percurso do atendimento a crianças com deficiência de 0 a 6 anos. Nota-se que esse processo se deu lentamente, partindo de iniciativas como o Serviço de Orientação Domiciliar realizado por enfermeiras na década de 1960, passando pela Orientação Domiciliar (1972) realizada por educadores especiais dos Centros de Reabilitação de Paralisia Cerebral na década de 1980.

Campos (2010) afirma que Portugal é pioneiro em atenção às crianças com necessidades educativas especiais – NEE ou em situação de risco. No país, há um forte interesse no desenvolvimento de serviços adequados ao desenvolvimento dessas crianças. Na década de 1970, o Centro de Paralisia Cerebral de Lisboa fundou um programa de intervenção precoce para as crianças com paralisia cerebral. Nos anos 1980, a Direção de Serviços de Orientação e Intervenção Precoce tornou-se mediadora do programa de intervenção precoce denominado Portage, que traduziu e utilizou seus materiais no desenvolvimento do trabalho.

Tegethof (2007) afirma que a intervenção precoce em Portugal é de forma geral fortemente relacionada às modalidades de atendimento voltadas para crianças de 0 a 6 anos e

em particular às crianças com NEE. Assim como nos países mencionados anteriormente, o surgimento da intervenção precoce esteve relacionado à institucionalização de crianças carentes com idade inferior a seis anos com a responsabilização dos pais pelos problemas apresentados pelas crianças.

Por vezes os pais eram considerados como fonte de problemas e a relação que se estabelecia entre estes profissionais era dominada pelos técnicos, sentidos como os mais competentes, controlando a informação, determinando as decisões e os recursos numa relação de superioridade e domínio de poder (CAMPOS, 2010, p. 3).

No final dos anos 1960, o Ministério da Saúde e da Assistência Social promoveu o desenvolvimento de creches, jardins de infância e do serviço de amas a fim de compensar o papel da família no período de trabalho dos pais. Porém, a implementação dessa modalidade de ensino passou por inúmeras mudanças ao longo do tempo até sua consolidação.

Nos primeiros anos da década de 60, o foco principal dos programas de intervenção era a criança como um todo, considerada isoladamente sem qualquer relação ao contexto familiar, educacional e comunitário. Esta criança, era à data alvo central de todas as atividades médicas, terapêuticas e educativas a fim de compensar as suas deficiências ou incapacidades de aprendizagem proporcionando, desse modo, experiências diretas ou indiretas que lhes permitissem a aquisição de capacidades e competências funcionais à aprendizagem (CAMPOS, 2010, p. 2).

Apenas em 1971, com a Reforma Veiga Simão, voltou-se a se considerar a Educação pré-escolar como parte do sistema educativo, cuja supervisão era de responsabilidade do ensino particular. Em 1973, é criada a Divisão de Educação Especial do Ministério da Educação com o objetivo de responder às necessidades das crianças com Necessidades Educacionais Especiais. Formada por equipes itinerantes que prestavam apoio à integração das crianças com NEE com comprovação médica na escola regular. No entanto, o número de crianças com menos de seis anos era inexpressivo.

Em 1974, a revolução de 25 de abril coloca em evidência as questões sociais dando impulso à atenção para crianças nessa faixa etária e suas famílias. Em 1977, a Lei nº 5/77 criou o sistema público de Educação pré-escolar e os primeiros jardins de infância que iniciaram suas atividades em 1978. Em 1986, a integração da Educação pré-escolar no sistema educativo foi confirmada com a reforma educativa, porém, na prática, ainda permaneceria a cargo da iniciativa privada (TAGETHOF, 2007). A autora afirma também que a revolução de 25 de abril “impulsionou a criação de estabelecimentos de ensino para crianças com dificuldades de aprendizagem severas” (TAGETHOF, 2007, p. 285).

O programa *Head Start* inovou ao inserir as famílias no processo de intervenção precoce, os pais passaram a ser alvo de formações para se tornarem corresponsáveis nos cuidados com seus filhos, dando continuidade às atividades de ensino em casa. Iniciou-se, assim, o processo de partilha de poder entre pais e profissionais das escolas.

Entre o fim da década de 1970 e início dos anos 1980, o apoio dos pais tornou-se objeto proeminente da intervenção precoce, sendo considerados capazes de intervir de forma positiva na Educação e desenvolvimento do seu filho em risco. Em 1984 o atendimento a essas crianças foi iniciado com o objetivo de responder às mudanças sociais relativas à inserção da mulher no mercado de trabalho.

Em 1997, com a criação da Lei Quadro da Educação Pré-escolar, essa modalidade de ensino passa a ser considerada complementar a ação educativa familiar e como primeira etapa da Educação básica, contemplando crianças de três a seis anos no processo educacional, ao longo da vida. Nos anos 2000, os planos para a Educação previam aumento na cobertura dos atendimentos às crianças nessa faixa etária. Existem poucas informações sobre a cobertura para crianças de 0 a 3 anos, porém, sabe-se que é significativamente inferior mesmo com o aumento da inserção de mulheres no mercado de trabalho (TAGETHOF, 2007).

Em Portugal, 1983 a 1993 foi considerada a “década da pessoa com deficiência” que foi fortemente influenciada pelos movimentos internacionais em prol da Educação inclusiva. No período, surgiram algumas leis que regulamentavam o acesso escolar regular a todas as crianças obrigando as escolas a responder às necessidades educativas especiais de todos os alunos numa perspectiva educacional.

2.2.4 Argentina

Na Argentina, a Estimulação Precoce teve início a partir dos estudos de Lidya Coriat em meados dos anos 1970. Coriat era médica neuropediatra, pioneira no tratamento de bebês com um olhar epistemológico de base psicanalista. Defendia que os atrasos no desenvolvimento das crianças com Síndrome de Down estariam relacionados ao contexto psicológico da vida da criança e não apenas a questões orgânicas. Segundo a médica, era preciso que a Estimulação Precoce acontecesse em uma perspectiva multidisciplinar.

A Estimulação Precoce se daria com a interlocução de outras especialidades, identificando a necessidade de trabalhar a condição orgânica própria da criança, seus limites no desenvolvimento e a constituição psíquica do indivíduo, objetivado uma prática interdisciplinar (COSTA, 2013, p. 24).

Coriat pregava a necessidade de técnicas psicopedagógicas e psicomotoras para a realização da Estimulação Precoce. Sua teoria fundamentava-se nos pressupostos teóricos da maturação neurológica, da teoria do desenvolvimento cognitivo e da teoria do desenvolvimento afetivo (CORIAT, 1997 *apud* COSTA, 2013, p. 24).

Apesar do falecimento da médica neuropediatra em 1980, os seus trabalhos nessa área tiveram continuidade com o Dr. Alfredo Jerusalinsky. Desde então, surgiram muitas variedades de modalidades clínicas que, por consequência, apresentaram resultados diversificados. Em alguns casos, não eram levados em consideração o desenvolvimento global e a constituição do sujeito psíquico, se afastando daquilo que Coriat defendia. Esse modelo foi adotado na Educação Especial que atuava de maneira compartimentalizada em que cada especialista atuava individualmente, trocando informações apenas ao final do processo para apresentar os resultados obtidos (COSTA, 2013).

Safar (2011) afirma que os programas de Estimulação Precoce partiram de um modelo de Educação compensatória que teve como precursores teóricos como Pestalozzi, Froebel, Montessori e McMillan que tinham o objetivo de compensar as dificuldades culturais e de desenvolvimento das crianças pobres a fim de evitar que posteriormente fracassassem na escola.

Os trabalhos de Estimulação precoce tiveram seu início principalmente nos trabalhos realizados sobre educação compensatória, resultantes das contribuições teóricas sobre privação cultural. Note-se que seus programas têm sido aplicados a crianças a partir de 3 ou 4 anos mesmo em sua modalidade preventiva (PÉRES-RAMOS; PÉRES- RAMOS, 1996, p. 23).

A Educação pré-escolar passa a ser vista como relevante apenas após a Segunda Guerra Mundial quando as necessidades emocionais e sociais das crianças pequenas passaram a ser consideradas importantes no processo de seu desenvolvimento e de sua aprendizagem. Surgiram, então, estudos voltados para o desenvolvimento infantil e para a linguagem, bem como sobre a importância dos primeiros anos de vida.

2.3 Revisão sistemática de literatura no contexto nacional

A revisão sistemática de literatura é a técnica de pesquisa que auxilia no processo investigativo de uma pesquisa, pois busca compreender o que vem sendo estudado a cerca de uma temática de forma objetiva e imparcial. Lança mão de métodos sistemáticos definidos *a*

priori para identificar e selecionar estudos, tendo como fonte variadas instituições e diferentes pesquisadores a fim de diminuir os possíveis vieses na pesquisa (BRASIL, 2012).

Inicialmente, a busca priorizou trabalhos que contivessem no título e no resumo os termos “Estimulação Precoce” *and* “Educação Infantil” *and* “Educação Inclusiva”; publicações feitas em língua portuguesa e no Brasil; área de pesquisa Educação, Educação Especial ou Psicologia. No entanto, os resultados encontrados segundo esses critérios foram nulos.

Ampliamos o filtro de busca para pesquisas que exibissem uma ou mais palavras chaves em todo o texto. A busca passou a utilizar os *strings* a seguir: “Estimulação Precoce” *and* “Educação Infantil” *and* “Educação Inclusiva”; “Estimulação Precoce” *and* “Educação Infantil”; “Estimulação Precoce” *and* “Educação Inclusiva”; “Estimulação Precoce”; “Intervenção Precoce” e “Estimulação Essencial”.

A busca pelos dados foi realizada nas seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD; *Scientific Electronic Library Online* – SCIELO e a Revista Educação Especial.

Os resultados foram tabulados numa planilha com as principais informações dos trabalhos apresentados. A leitura de todos os trabalhos teve início pelo resumo, partindo para o sumário e para a introdução, com o intuito de investigar a sua relação com a pesquisa em questão. Os trabalhos que não acatavam aos critérios foram excluídos dos arquivos para, então, darmos início à leitura da íntegra dos trabalhos selecionados.

2.3.1 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD

A busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD resultou em trinta e quatro pesquisas, foram encontradas seis teses e vinte e oito dissertações. Notamos que as pesquisas foram realizadas em maior número (18) são originárias da região Sudeste, dos estados de São Paulo (14), Minas Gerais (2), Rio de Janeiro (1) e Espírito Santo (2). As demais pesquisas foram realizadas na região Norte nos estados do Amazonas e Pará (2), na região Sul, no Rio Grande do Sul (4), no Nordeste, em Fortaleza e Recife (4) e na região Centro-Oeste, em Goiás (1), as demais foram excluídas por não atenderem aos critérios de inclusão.

A maioria das pesquisas encontradas advém de universidades públicas federais, dos programas de pós-graduação em Educação, Psicologia, Educação Especial e Saúde, também

foram encontrados trabalhos nas áreas de Neurociência, Biotecnologia, Ciências da Reabilitação e Educação Física.

A Universidade Federal de São Carlos está na vanguarda dos estudos sobre Estimulação Precoce com seis pesquisas, sendo cinco do Programa de Pós Graduação em Educação Especial e uma do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Apesar de não termos feito um recorte temporal durante a busca, notou-se que a pesquisa mais antiga data de 1980 e as mais recentes de 2019. Após serem aplicados os critérios de inclusão e exclusão previamente definidos, foram selecionados para leitura um total de quatro pesquisas que apresentam relação com o estudo em questão. São eles Mascarenhas (2017); Borges (2016); Santos (2016) e Ribeiro (2016).

Mascarenhas (2017) buscou responder em seus estudos se as pesquisas da neurociência podem contribuir para a melhoria e qualidade das aprendizagens de crianças na Educação Infantil na faixa de 0 a 3 anos. Seu objetivo geral foi desenvolver um estudo teórico sobre as pesquisas na Neurociência que focalizem as questões de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. Os resultados apontam que a Neurociência ajuda a compreender os processos de desenvolvimento do cérebro e corrobora que quanto mais estimulação a criança receber maiores serão suas possibilidades de aprender.

Borges (2016) investigou como os professores de Educação Infantil têm trabalhado a Estimulação Precoce para a promoção da inclusão das crianças público-alvo da Educação Especial na creche. O objetivo geral da pesquisa foi compreender como é realizado o processo de Estimulação Precoce na prática pedagógica dos professores de crianças público-alvo da Educação Especial, na idade de 0 a 3 anos, nos Centros Municipais de Educação Infantil de Catalão (GO). Os resultados corroboram que os trabalhos desenvolvidos na creche são voltados para o cuidado, ou seja, têm uma visão assistencialista evidenciando que a inclusão da criança com deficiência não acarretou mudanças expressivas nas práticas pedagógicas das educadoras. Apontam também a necessidade de mais investimento na formação docente da Educação Infantil, sobretudo ao que se refere ao trabalho com a criança com deficiência. Destaca a imprescindibilidade do Projeto Político Pedagógico que abarque toda a comunidade escolar.

Ribeiro (2016) teve como objetivo em sua pesquisa descrever e analisar as orientações dos setores centrais de Educação Especial e de Educação Infantil da rede municipal de ensino de São Paulo para o atendimento educacional a crianças da Educação Infantil público-alvo da

Educação Especial de acordo com ações implementadas em um centro de formação e acompanhamento à inclusão, entre 2005 e 2015. Os resultados afirmam que o acesso à Educação Infantil das crianças era assegurado pela prioridade de vaga na legislação municipal e que o Atendimento Educacional Especializado seria efetivado por professores especializados por meio do serviço itinerante de apoio e acompanhamento pedagógico para toda a faixa etária da Educação Infantil. Para as crianças de 0 a 3 anos, tanto da rede de ensino direta quanto indireta, a orientação adotada era de Estimulação Precoce, realizada pelos próprios professores com orientações prévias desses professores especializados.

Santos (2016) analisa o Atendimento Educacional Especializado na política municipal de Vitória (ES) à criança com baixa visão, na faixa etária de 0 a 3 anos, no que corresponde à proposta curricular para essa faixa etária na Educação Infantil e descreve o Atendimento Educacional Especializado à criança com baixa visão em interface com o trabalho pedagógico desenvolvido na sala de atividades. O lócus da pesquisa foi uma instituição de Educação Infantil de um município da região metropolitana da Grande Vitória (ES). Os resultados apresentados sugeriram que, para realizar o Atendimento Educacional Especializado de uma criança com baixa visão de 0 a 3 anos no espaço da Educação Infantil, é imprescindível que se debata a propósito do currículo indicado para esta faixa etária, as suas características, a prática indissociável do binômio cuidar versus educar, a sugestão de atendimento para a sala comum e para a sala de recursos. A propósito do atendimento à criança com baixa visão apontou que ainda é preciso pensar uma prática educativa que promova o desenvolvimento holístico dessa criança e problematize a intervenção precoce baseada em uma proposta de Estimulação Precoce.

2.3.2 Revista Educação Especial

A busca feita na Revista Educação Especial resultou em um total de doze artigos. Oito foram encontrados através da *string* de busca “Estimulação Precoce” e quatro por “Estimulação Essencial”. As datas de publicação foram entre os anos de 2000 a 2020 e os estudos foram realizados em Santa Maria (RS), de Santa Catarina (SC), Chapecó (SC), Porto Alegre (RS). Também foram encontradas pesquisas realizadas em São Paulo (SP) e Salvador (BA). Um dado curioso é que a maior parte dos autores tem formação na Universidade Federal de São Carlos.

Os temas centrais desses artigos são: intervenção precoce em crianças com autismo e Síndrome de Down, benefícios da Estimulação Precoce para a família, formação do profissional e do cuidador, práticas pedagógicas e prematuridade e programas de intervenção precoce. Após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados dois artigos para leitura: Pereira (2012) e Pieczkowsky (2011).

Pereira (2012) buscou verificar como ocorre o encaminhamento dos sujeitos com NEE em idade de Estimulação Precoce de 0 a 3 anos e 11 meses para as escolas de Educação Infantil de um município de médio porte do Vale dos Sinos (RS). A partir da realização desse estudo, os achados evidenciaram que, apesar de se contar com um número significativo de sujeitos com NEE em processos de inclusão, estes, em sua maioria, não dispõem de suporte de um estimulador precoce clínico. Acredita-se que o estimulador precoce clínico poderia, em parceria com a escola, organizar e sustentar de melhor forma os processos de inclusão educacional. Também se faz necessário ampliar os objetivos da atuação da Estimulação Precoce, superando o enfoque na patologia, no sentido de focalizar a constituição do sujeito e considerar as suas potencialidades, enfatizando a construção do sujeito na sua totalidade. Outro aspecto são as poucas informações que os profissionais recebem durante a sua formação acadêmica, que se referem à possibilidade de atuar com sujeitos que apresentem algum tipo de NEE, visto que, na maioria das vezes, os professores não se dizem “preparados” para lidar com essa realidade.

Pieczkowsky (2011) aborda a importância de programas de estimulação essencial para o desenvolvimento de crianças com necessidades especiais, particularmente na faixa etária de 0 a 3 anos. Trata também sobre o projeto de extensão como possibilidade de interação pedagógica com as crianças e suas famílias. Percebeu-se que os referidos programas favorecem o desenvolvimento, superando a lógica de isolamento social historicamente imposto às crianças com deficiências e conscientizam as famílias para incorporar atitudes estimuladoras, percebendo os filhos como sujeitos históricos, capazes de desenvolverem-se, embora de maneiras diferentes. As famílias participam ativamente do processo de desenvolvimento da criança, buscando, cada uma conforme suas condições, dar continuidade às atividades que lhes foram ensinadas e aproveitam todos os momentos para as interações. Dessa forma, descrevem o que sentem ao participar dos programas de Estimulação Essencial. Observou-se, nas declarações das pessoas entrevistadas, que faz muito bem às famílias sentirem-se participantes no desenvolvimento das crianças. Quando elas participam, estão

presenciando cada avanço de seus filhos e se sentem motivadas a contribuir cada vez mais para que eles se desenvolvam. A segunda etapa do trabalho permitiu o contato direto com as famílias e crianças, em que as manifestações reforçam as constatações da pesquisa.

2.3.3 Scientific Eletronic Library Online – SCIELO

A busca por artigos científicos na base de dados Scientific Eletronic Library Online – SCIELO identificou quinze artigos científicos por meio da *string* “Intervenção Precoce” (9) e “Estimulação Precoce” *and* “Estimulação Essencial” (5) e “Estimulação Essencial” (1). As pesquisas foram realizadas em São Carlos (SP), Pelotas (RS) e Porto Alegre (RS).

As temáticas em estudo foram: caracterização do serviço de Estimulação Precoce em associação de pais; perspectivas das mães das crianças; capacitação de cuidadores; intervenção e avaliação de profissionais e autismo. Destes, depois de aplicados os critérios de inclusão e exclusão, foram excluídos os artigos que não pudessem contribuir com a resposta da questão norteadora da pesquisa.

Os resultados dessa revisão de literatura apontam que a maior parte das pesquisas realizadas sobre Estimulação Precoce concentra-se nas áreas da Saúde e da Psicologia. Assim, evidencia-se a escassez de estudos sobre essa temática na área da Educação. Na região Norte, identificamos duas pesquisas, sendo uma delas no Pará e outra em Manaus (AM). A grande demanda de estudos está concentrada na região Sudeste, especificamente em São Carlos (SP) e no Rio Grande do Sul.

O atendimento educacional às crianças de 0 a 3 anos ainda é um campo que necessita ser explorado no contexto educacional para que tenha maior visibilidade, aspirando atingir a população e o público-alvo de forma mais abrangente. A produção científica na área da Educação Especial apresenta um avanço progressivo, mas inferior às demais pesquisas. Por mais que esteja dentro do contexto da Educação Especial, a Estimulação Precoce ainda é pouco valorizada na área da Educação.

2. 4. A Constituição brasileira de 1988 e a criança deficiente

A constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, tem sido um importante marco normativo no cenário dos modernos Estados nacionais. É marcante a consciência das desigualdades, bem como da finalidade da Constituição no sentido de eliminá-las.

Conduzir o Brasil para a trilha do civilizatório, ou seja, do respeito a uma Constituição que reconhece e diz inaugurar um Estado democrático de direito, implica enquadrar as atuações do Estado e dos cidadãos dentro das balizas impostas pelo estatuto constitucional.

A questão da inclusão das minorias ganha destaque nos documentos internacionais e nacionais. A história da inclusão convive com os movimentos democráticos e com a preocupação com a pluralidade de interesses da sociedade contemporânea.

Neste estudo, vamos procurar demonstrar a evolução da proteção das crianças com deficiência a partir da previsão constitucional de 1988, marco de sensível modificação do quadro. O tratamento da pessoa com deficiência se altera, passando a ganhar um enfoque muito mais preocupado com a inclusão social. São reforçadas as regras que proíbem a discriminação, que impedem o acesso aos serviços públicos e ao transporte.

No entanto, ainda há a necessidade de leis que implementem tais vitórias constitucionais que ainda encontram obstáculos, mesmo passados quase trinta e três anos da promulgação da Constituição.

A implementação dos valores constitucionais de 1988 ainda não se efetivaram, o que se pode facilmente verificar pela falta de acesso no ambiente urbano, pela persistente existência de dificuldades na Educação inclusiva e nas relações sociais que acabam dificultando a inclusão do grupo.

No Brasil, o entendimento da Educação como um direito social, efetivado através de uma política pública universal, fica evidente em 1988, na Constituição Federal atual (BRASIL,1988). O capítulo II da Constituição Federal, relativo aos direitos sociais, tem a seguinte determinação em sua atual redação:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

A partir da aprovação dessa carta, ocorre a universalização da Educação e da Saúde por meio do Sistema Único de Saúde (SUS), e se estabelece a abrangência da rede de proteção social a todos os cidadãos. Portanto, a política educacional a partir de 1988 passa a ser uma política pública de caráter universal.

A Constituição Federal de 1988, no título VIII sobre a ordem social, apresenta, no capítulo III, sessão I, determinações referentes à Educação, do art. 205 ao 214. Considera a

demanda humana e social em prol da inclusão da totalidade dos indivíduos nas diversas instâncias.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...]
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...] (BRASIL, 1998)

Dessa forma, o Estado assume o compromisso universal com a implementação de políticas de inclusão, considerando que a Educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, assegurado mediante igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Cabe ao Estado a garantia do Atendimento Educacional Especializado preferencialmente na rede regular de ensino.

Não vemos uma melhor maneira de se garantir a igualdade de oportunidades senão assegurando às crianças com deficiência o direito de acesso ao mesmo ambiente escolar frequentado por todas as demais crianças, sem o ensino segregado ao ambiente comum.

2.5 A Política Nacional de Educação Especial (1994)

A Política Nacional de Educação Especial (1994) elaborada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto (SEESP/MEC) estabelecia os objetivos gerais e específicos bem como as orientações em prol do atendimento educacional às pessoas com deficiência, condutas típicas e com altas habilidades. O documento define a Educação Especial como:

Um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino (BRASIL, 1994).

O alunado da Educação Especial, no contexto da política de 1994, era considerado aqueles que necessitavam de recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas por apresentarem necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade.

No que se refere à Estimulação Essencial, a política aborda o serviço como um:

Conjunto organizado de estímulos e treinamentos adequados, oferecido nos primeiros anos de vida a crianças já identificadas como deficientes e àquelas de alto risco, de modo a lhes garantir uma evolução tão normal quanto possível (BRASIL, 1994).

A cerca dos locais destinados ao serviço de atendimento multidisciplinar para os alunos com deficiência, o documento faz referência aos Centros Integrados de Educação Especial, que são organizações que dispõem de equipes multidisciplinares que prestam diversos serviços, dentre eles o de Estimulação Essencial. O ambiente proposto para o atendimento a pessoas com deficiência de 0 a 3 anos é chamado de sala de Estimulação Essencial, definida nos termos da política como o:

Local destinado a atendimento de portadores de deficiência de 0 a 3 anos e de crianças consideradas de alto-risco, onde são desenvolvidas atividades terapêuticas e educacionais voltadas para o seu desenvolvimento global. A participação da família é fundamental nos programas de estimulação (BRASIL, 1994).

De acordo com os objetivos específicos da Política Nacional de Educação Especial (1994), o atendimento em Estimulação Essencial é obrigatório e tem o propósito de prevenir o agravamento das condições de crianças de 0 a 3 anos de idade, além de estimular o seu desenvolvimento.

Uma das diretrizes da Política da Educação Especial de 1994 é justamente estimular o atendimento a crianças com deficiência desde a Educação Infantil, particularmente com a Estimulação Essencial.

No ano em que a Política Nacional de Educação Especial (1994) entra em vigor, acontece a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, na Espanha, cujo objetivo é informar sobre princípios, políticas e práticas em Educação Especial.

A Declaração de Salamanca, da qual o Brasil é signatário, proclama que todas as crianças com necessidades educacionais especiais têm direito ao acesso à escola regular, que deve adotar um processo pedagógico centrado na criança. Afirma ainda 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 (UNESCO, 1994).

No contexto da Estimulação Precoce, preconiza que os governos invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces. Nesse contexto, a Educação Infantil está entre as áreas prioritárias, segundo a declaração: “o sucesso de escolas inclusivas depende em muito da identificação precoce, avaliação e estimulação de crianças pré-escolares com necessidades educacionais especiais” (UNESCO, 1994).

2.6 Diretrizes Educacionais Sobre a Estimulação Precoce (1995)

As Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce (1995), elaborada pela Secretaria de Educação Especial, reafirma a importância e os benefícios da Estimulação Precoce tanto para as crianças com necessidades especiais, para as quais sua aplicação é imprescindível, quanto para todas as crianças sujeitas a aquisições de deficiências, deixando claro que os benefícios dessas ações podem alcançar todas as crianças.

As Diretrizes Educacionais sobre a Estimulação Precoce (1995) estão teoricamente subsidiadas nos estudos acerca da Neuropsicologia no que diz respeito à plasticidade neuronal e às ciências de prevenção. Afirmam que a carência, a inadequação e até mesmo a sobrecarga de estímulos são prejudiciais ao desenvolvimento infantil, o que pode causar danos e atrasos nos padrões de desenvolvimento físico, sensório-motor-perceptivo, socioafetivo, cognitivo e da linguagem. Quanto maior for o tempo e a intensidade da estimulação inadequada maior é o risco de a criança desenvolver a deficiência ou intensificá-la (BRASIL, 1995, p.7).

O emprego de programas de estimulação precoce pode prevenir ou atenuar os possíveis atrasos ou defasagens no processo evolutivo infantil.

É importante esclarecer que o propósito da estimulação precoce, nesse caso, não é de ‘transformar’ em ‘normais’ as crianças com necessidades especiais, mas prevenir, detectar, minimizar, recuperar ou compensar as deficiências e seus efeitos. (BRASIL, 1995, p. 12)

Para o adequado desenvolvimento socioafetivo das habilidades motoras ou sensoriais da criança, é necessário, além da estimulação em ambientes adequados, o envolvimento da família através de reforços positivos, proporcionados por uma convivência acolhedora e regular com os adultos (BRASIL, 1995, p. 7).

A caracterização do alunado da Estimulação Precoce segue o que está colocado na Política Nacional de Educação Especial (1994, p. 8). A saber:

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (1994), entende-se por crianças portadoras de necessidades especiais aquelas que apresentam claros distúrbios no desenvolvimento originados por acidentes ocorridos durante a gestação, nascimento ou nos primeiros anos de vida, quais sejam: - deficiência sensorial (auditiva e visual); - deficiência física; - deficiência mental; - deficiência múltipla; - condutas típicas (como, por exemplo, da síndrome do autismo e outras psicoses) (BRASIL, 1995).

De acordo com o que está disposto no documento, a Estimulação Precoce visa a promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 3 anos de idade com deficiência ou alguma necessidade específica de atendimento. Esse trabalho se desenvolve por meio da

interação ativa da criança com o meio e com as pessoas, visando o seu desenvolvimento integral. Assim, conceito de Estimulação Precoce fica definido como:

Conjunto dinâmico de atividades e de recursos humanos e ambientais incentivadores que são destinados a proporcionar à criança, nos seus primeiros anos de vida, experiências significativas para alcançar pleno desenvolvimento no seu processo evolutivo (BRASIL, 1995, p. 12).

No âmbito educacional a EP acontece em duas modalidades unifocal e multifocal. A abordagem unifocal envolve os recursos estimuladores destinados a incentivar o pleno desenvolvimento da criança. Por sua vez, a abordagem multifocal envolve um trabalho multiprofissional sendo esta a mais indicada e benéfica para as crianças, principalmente, as mais carentes. (BRASIL, 1995, p.13).

Os princípios orientadores da EP baseiam-se no “direito de ser criança, de ser reconhecida como educável e de possuir uma família envolvida no processo educacional” (Brasil, 1995, p. 15).

Os locais mais indicados para a instalação do serviço de Estimulação Precoce são instituições que prestam atendimento educacional a crianças com necessidades especiais; unidades hospitalares para mães de alto risco; unidades hospitalares para crianças desnutridas; unidades hospitalares pediátricas e/ou neonatais; berçários; creches; pré-escolas (escolas maternais e/ou jardins de infância); postos de saúde; clínicas psicológicas, psicopedagógicas e fonoaudiológicas; clínicas-escolas das instituições de ensino superior; centros religiosos, entre outros.

A estrutura curricular da intervenção precoce está centrada no desenvolvimento integral das crianças visando os aspectos físicos, motor, cognitivos, sensório-perceptivos, socioafetivos, e de linguagem (BRASIL, 1995).

Acerca da estrutura e das funções multiprofissionais, a equipe ideal, de acordo com essa abordagem, seria constituída pelos seguintes profissionais: professor com formação em Psicologia, Pedagogia, Educação Física; psicólogo; fonoaudiólogo; assistente social; fisioterapeuta; terapeuta ocupacional; médico (pediatra, otorrinolaringologista, oftalmologista, neurologista, fisiatra); e técnico em eletrônica (para a manutenção de equipamentos de amplificação sonora) (BRASIL, 1995).

Nos casos em que a equipe é formada apenas por professores, são eles os responsáveis pelo processo de avaliação e de intervenção, desde que devidamente qualificados e acompanhados por especialistas de outras áreas que sejam de maior necessidade para a

população atendida. A atuação da equipe deve adotar uma abordagem transdisciplinar, contando com a “flexibilidade da estrutura organizativa da equipe, que deve ser capaz de se adaptar às necessidades e aos recursos de cada programa em particular, especialmente com relação ao número e demais características da população a ser atendida” (BRASIL, 1995, p. 29). É indispensável a participação do educador para a implementação do programa de Estimulação Precoce.

Quando a criança completa quatro anos de idade, deve passar por uma nova avaliação multidisciplinar que irá definir onde a criança dará continuidade aos estudos, se. Se for elegível para a integração, deverá ser encaminhada para a pré-escola regular, recebendo acompanhamento psicopedagógico no contraturno ou de um professor itinerante. Caso contrário, deve ser encaminhada a uma classe especial na pré-escola do ensino regular, podendo posteriormente ser ou não integrada ao ensino regular.

2.7 Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/1996) disciplina a Educação escolar no Brasil. O título II, que trata dos princípios e fins da Educação nacional, determina que:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...] XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996).

Os princípios da Educação estabelecidos pela LDB 9394/1996, que são os elementos que servem de base para toda e qualquer forma de organização da Educação, devem estar presentes em todos os seus níveis e modalidade de ensino. O art. 2º ressalta a importância da obrigação da família e do Estado com a Educação como um entendimento universal, cabendo ao Estado a obrigação de disponibilizar os serviços educacionais correspondentes às necessidades básicas de Educação de toda a população (BRASIL, 1996).

O art. 3º trata da garantia do acesso e da permanência e reforça que a Educação é direito de todos e que cabe ao Estado criar condições para tal a partir da oferta escolar que considere a diversidade dos alunos, oferecendo espaço adequado para a aprendizagem e vivência entre os diferentes sujeitos (BRASIL, 1996).

No título II, que trata do direito à Educação e do dever de educar, o art. 4º determina que:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I- Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade;

II - Educação Infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

III - Atendimento Educacional Especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

O parágrafo III trata da garantia do Atendimento Educacional Especializado em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, preferencialmente na rede regular, para os alunos que compõe o público-alvo da Educação Especial. A expressão “preferencialmente” é muito criticada pelos defensores da escola para todos, porque abre um precedente para que os alunos com deficiência continuem a ser matriculados em escolas especializadas.

A LDB 9394/1996 é um marco para a Educação Especial por ser a primeira a tratar a modalidade em um capítulo exclusivo, o capítulo V, compostos pelos art. 58, 59 e 60 que abordam mudanças significativas no tratamento desse público. Conforme o art. 58 § 3º, a Educação Infantil passa a ser a porta de entrada para as crianças com deficiência na rede regular através da oferta de Educação Especial.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ A oferta de educação especial, nos termos do **caput** deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida (BRASIL, 1996).

Na LDB 9394/1996, a Educação Especial deixa de ser vista como um atendimento paralelo ou substituto como era realizado nas classes especiais e nas escolas especiais para as pessoas com deficiência e até mesmo para aqueles alunos que tinham dificuldades de aprendizagem.

Apesar de não se mencionar explicitamente na letra da Lei a expressão “crianças com deficiência de 0 a 3 anos”, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996 assegura a essas crianças o direito à Educação através da garantia do acesso e da permanência em instituições de ensino de Educação Infantil em creches (BRASIL, 1996).

Quando a referida Lei coloca que a Educação Especial assume a modalidade transversal, sinaliza que esta tem a função de complementar ou suplementar o atendimento

que é oferecido às crianças público-alvo da Educação Especial que está presente na rede regular, assegurando currículos, métodos, recursos e organizações para atender às necessidades específicas de cada aluno, sem importar em que etapa educacional esteja.

Então, a Educação Especial, concebida como uma modalidade de Educação escolar, pode ser entendida como um modo diferenciado de pensar e fazer Educação, de pensar e concretizar o processo de ensinar e aprender com características e aspectos próprios a essa modalidade de Educação escolar.

2.8 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais (2000)

O Ministério da Educação elaborou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais a partir dos movimentos internacionais e nacionais em prol de uma Educação para todos e considerando o caráter preventivo do atendimento educacional às crianças, incluindo os bebês, considerados de risco. Esse referencial tem como objetivo “subsidiar a realização do trabalho educativo junto às crianças que apresentam necessidades especiais, na faixa etária de zero a seis anos” (BRASIL, 2000, s/n).

O referido documento pretende atualizar conceitos, princípios e estratégias para o atendimento especializado ofertado às crianças de creches e pré-escolas, o que reforça a importância da parceria entre as áreas da Educação, da Saúde e da Assistência Social para a construção de propostas que atendam às necessidades das crianças e de seus familiares (BRASIL, 2000, s/n).

O aluno com necessidades educacionais especiais é definido como aquele que, “por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas” (BRASIL, 2000, p. 4) em consonância com o disposto na Política Nacional de Educação Especial de 1994.

Quanto às orientações gerais para creches e pré-escolas, o documento alerta para a importância de ações como disponibilizar recursos humanos capacitados nas áreas de Educação Especial e Educação Infantil; garantia de acessibilidade; divulgação da Educação Infantil na perspectiva inclusiva, estabelecimento de parcerias entre a Saúde e Assistência

Social; e participação ativa de professores e pais na elaboração de um Projeto Político Pedagógico que contemple a inclusão.

Os “Programas de Atendimento Especializado e Apoio às Necessidades Educacionais Especiais” ficam definidos como:

Um conjunto de recursos e ações educativas destinado à promoção do desenvolvimento integral e ao apoio ao processo de inclusão escolar das crianças com necessidades educativas especiais, em interface com a área de saúde e assistência social (BRASIL, 2000, p. 29).

Os locais recomendados para a realização desse serviço são, entre outros, instituições especializadas, creches e pré-escolas. O atendimento organiza-se da seguinte forma: inicialmente, deve ser feita a identificação das potencialidades e necessidades educacionais das crianças; integração dos dados; elaboração do plano individual de intervenção; identificação das barreiras e recomendações para a sua eliminação; acompanhamento avaliativo durante a realização do programa e formulação de novas orientações se for necessário; e garantia da participação efetiva das famílias nos atendimentos (BRASIL, p. 31, 2000). Todas as atividades sintetizadas devem ser realizadas por profissionais qualificados.

A orientação referente aos recursos humanos é que se adote uma abordagem transdisciplinar, podendo a Educação Especial contar com uma equipe itinerante. Essa equipe deve constituir-se de professor, psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, pediatra ou neuropediatra. Na impossibilidade dos municípios formarem essas equipes, sugere-se a formação de equipes estaduais ou regionais (BRASIL, p. 34, 2000).

Esse referencial busca garantir o acesso e a permanência nas creches e pré-escolas da rede regular de ensino às crianças com necessidades educacionais especiais, “organizar e redimensionar os programas de estimulação precoce e das classes pré-escolares pertencentes às instituições de Educação Especial” (BRASIL, 2000, p. 6) e dar suporte ao processo de transição dos alunos antes matriculados nos centros de Educação Especial para a rede regular de ensino.

2.9 Diretrizes Nacionais de Educação Especial (2001)

Instituídas pela resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica orientam a inserção dos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais em todas as etapas e modalidades de ensino. Em seu art.

5 define como alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, p. 2).

Estabelece que o atendimento escolar a esses alunos deve iniciar na Educação Infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes o serviço de Educação Especial sempre que se evidencie necessidade de Atendimento Educacional Especializado, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade.

O documento em questão não menciona o serviço de Estimulação Precoce, mas assegura o Atendimento Educacional Especializado ao estabelecer que o atendimento escolar aos alunos com necessidades educacionais especiais inicie na Educação Infantil em creches e pré-escolas e compreenda os alunos de 0 a 3 anos público-alvo das creches.

2.10 Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) está fundamentada na concepção de direitos humanos, que conjuga a igualdade e a diferença como valores indissociáveis.

O movimento pela Educação inclusiva configura-se como uma ação política, cultural, social e pedagógica que defende que todos os estudantes têm o direito de estar juntos sem sofrer discriminação de qualquer natureza. Reconhece a necessidade de enfrentamento às práticas discriminatórias criando alternativas para superá-las.

Estabelece que o acesso à Educação deva ter início na Educação Infantil, visto que nessa fase se desenvolvem as bases para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento holístico do aluno. Reconhece a importância do processo lúdico, das formas diferenciadas de comunicação, da riqueza de estímulos em todas as áreas do desenvolvimento infantil e a convivência com as diferenças que favorecem as relações interpessoais e a valorização da criança.

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de

desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (BRASIL, 2008).

De acordo com a PNEEPEI (2008), a Estimulação Precoce faz parte do AEE assumindo, assim, as características desse serviço. Ou seja, deve ser ofertada obrigatoriamente nos sistemas de ensino, organizada de forma a apoiar o desenvolvimento das crianças e ser realizada no turno inverso da classe comum na própria escola ou em CAEE.

A Educação Inclusiva é a consequência de um movimento mundial que envolveu estudos teóricos e práticos. Organizações, líderes políticos, educadores e pessoas com deficiência tiveram participação efetiva nesse movimento cujo principal objetivo foi resgatar a Educação como lugar do exercício de cidadania e de garantia de direitos.

Como resultado do movimento mencionado, podemos destacar alguns dos mais importantes documentos referentes a essa temática: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948; Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990; e a Convenção Internacional para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, de 1999. Desses documentos, a Declaração de Salamanca é o único que prevê o direito à Educação para todos na rede regular de ensino.

Os movimentos e as reivindicações mencionados ocorreram na década de 1970 e foram intensificados nos anos de 1980 com a Constituição Federal de 1988 que, em seu art. 206, inciso I, determinou como um dos princípios para o ensino “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). O termo igualdade refere-se a todos, portanto, a partir da nova Constituição, todos passaram a ter direito de frequentar a escola.

A mesma Constituição também determina, no art. 208, paragrafo III, que a pessoa com deficiência em o direito de estudar, preferencialmente, na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988).

Segundo Eidelwein (2005,), pensar em uma sociedade inclusiva implica, inicialmente, pensar em Educação inclusiva [...] que deve ser foco de reflexão desde a formação dos seus professores de forma a construir a cultura do respeito às diferenças, para que, assim, seja possível também educar de forma diferenciada, de acordo com a necessidade dos educandos.

O processo de inclusão educacional que estamos evidenciando hoje no Brasil e no mundo reflete a evolução dos direitos humanos e dos marcos conceituais e teóricos sobre os

processos de ensinar e aprender em ambientes heterogêneos. A proposta de Educação Inclusiva difere substancialmente de outros modelos e formas de inserção escolar de pessoas com deficiência e, por isso, é uma gênese revolucionária.

Mantoan (2010), referindo-se aos sistemas educacionais inclusivos, nos adverte sobre a impossibilidade de qualquer tentativa de homogeneização. Para a pesquisadora, “a inclusão se apoia na ideia de que somos iguais por que diferimos uns dos outros e a diferença se diferencia infinitamente”. Assim, não logramos êxito algum em “(...) conter as diferenças em grupos indenitários fechados e criados arbitrariamente” (MANTOAN, 2010, p. 13).

2.11 Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 – AEE

O decreto nº 7. 611 dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado dá outras providências. Decreta que, no art. 1º, que o dever do Estado com a Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- [...] V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 2011).

Conforme podemos verificar, a partir da leitura do art. 1º do decreto, as pessoas público-alvo da Educação Especial têm o direito a um sistema de ensino inclusivo, não discriminatório com igualdade de oportunidades para todos visando o seu aprendizado ao longo da vida. Devem receber apoio individual em ambientes que favoreçam a sua inclusão sempre que necessitar, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em consonância com a Lei de Diretrizes e bases da Educação, o § 1º considera como público-alvo da Educação Especial: as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

O art. 2º trata da garantia dos serviços de apoio especializados e tem como finalidade “eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011).

Ainda no art. 2º, no § 1º, tem-se a definição do Atendimento Educacional Especializado-AEE como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente. Conforme § 2º, o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e estar articulado com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011).

O presente decreto corrobora com a Constituição da República de 1988 e com a LDB 9394/1996 para a construção de um sistema educacional inclusivo que garanta às pessoas com deficiência o acesso ao sistema regular de ensino.

2.12 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica sofreram atualizações devido às várias modificações, como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos dezessete anos.

No tocante à Educação Especial, preconiza que essa modalidade se realize em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino com o AEE como parte integrante do processo educacional (BRASIL, p. 282, 2013).

Institui que o processo de inclusão seja intensificado nas escolas, garantindo aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação matrícula nas classes comuns do ensino regular, bem como a matrícula no Atendimento Educacional Especializado, concomitantemente, conforme estabelecido na Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009:

Art.1 os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2013, p. 13).

Determina que o projeto político-pedagógico da escola e o regimento escolar devem contemplar as melhorias das condições de acesso e permanência desses alunos. Define a função do AEE como complementar ou suplementar à formação do aluno por meio de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras.

Art. 2º 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 sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2013, p. 282).

Estabelece que o Atendimento Educacional Especializado não substitua a escolarização, mas contribua com esta, proporcionando acesso ao currículo ao possibilitar que os alunos tenham independência para realizar as suas atividades.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2013, p. 283).

De acordo com as Diretrizes o AEE deve ocorrer em articulação com o professor da sala comum, visando à disponibilização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade que possibilitem a participação dos alunos em todas as atividades escolares.

No que tange a Educação Infantil, as Diretrizes para a Educação Básica determinam que a Educação Infantil deve ser ofertada em creches e pré-escolas a fim de promover o desenvolvimento de crianças de 0 a 5 anos de idade. Cabe ao Estado garantir a sua oferta pública, gratuita e de qualidade. Um de seus valores objetivados deve ser a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2013).

2.13 Plano Nacional de Educação (2014-2024)

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, prevê a universalização do atendimento escolar ao longo de sua vigência (2014-2024), preferencialmente na rede regular, a partir da demanda das famílias das crianças de 0 a 3 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Além disso, o documento assegura o Atendimento Educacional Especializado ao público mencionado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, de forma complementar e suplementar.

Observa-se um investimento na possibilidade de que crianças recebam atendimento cedo e se beneficiem da intervenção na Estimulação Precoce. Além disso, prioriza o atendimento em instituições regulares, configurando um ambiente mais próximo à perspectiva inclusiva.

2.14 Lei Brasileira de Inclusão (2015)

A Lei 13.146 de 6 de julho de 2015 institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e tem como base a Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência, que se destina a promover e a assegurar o exercício pleno dos direitos e liberdade da pessoa com deficiência visando à inclusão social e à cidadania.

Em seu caput IV, art. 27, trata do direito à Educação, afirmando que se constitui num direito da pessoa com deficiência, assegurando a Educação inclusiva em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida. No art. 28, incube ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda vida; e projeto pedagógico que institucionalize o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2015).

Conforme o exposto, nota-se, novamente, que apesar da letra da Lei não mencionar o serviço de Estimulação Precoce ao tratar da garantia de sistemas educacionais inclusivos e da institucionalização do AEE em todos os níveis e modalidades de ensino, mas abrange a Educação Infantil e, por consequência, as creches onde acontece o serviço de Estimulação Precoce no âmbito escolar.

2.15 Crianças com deficiência de 0 a 3 anos: a trama continua...

A Infância é o momento em que o indivíduo está mais apto ao aprendizado. A simples negação desse direito nessa fase da vida significa retirar-lhe toda e qualquer oportunidade de desenvolver-se como pessoa. A criança não pode esperar pelo momento da escola, pois este é o seu momento. Amanhã, será tarde demais e todos os esforços porventura empreendidos já não farão sentido. Sobre a necessidade de atenção imediata desse direito na infância, buscamos as sábias palavras da poetiza Gabriela Mistral, vencedora do prêmio Nobel de literatura em 1945.

Nós somos culpados por muitos erros e muitas faltas, mas o nosso maior crime é abandonar as crianças, negligenciando a fonte da vida. Muitas coisas que nós precisamos fazer podem esperar: a criança não pode.

Exatamente agora é o tempo em que seus ossos estão sendo formados, seu sangue está sendo fabricado e seus sentidos estão sendo desenvolvidos. Não podemos responder “amanhã” para ela. Seu momento é HOJE.

Desde o nascimento até os 3 anos de idade, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), as crianças com necessidades educacionais especiais devem receber o Atendimento Educacional Especializado em centros de Estimulação Precoce, que devem promover intervenções com profissionais das áreas de Saúde, Assistência Social e Educação para otimizar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Apesar de tal definição considerar que os programas de Estimulação Precoce devem ser direcionados às crianças de 0 a 3 anos, vale ressaltar que vários estudos desenvolvidos em outros países concluem que a Estimulação Precoce deve ser direcionada para as crianças de 0 a 6 anos de idade (SHONKOFF, MEISELS, 2000).

Segundo Nunes (1995), os programas de Estimulação Precoce foram introduzidos no Brasil a partir de 1973, pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Quanto à equipe de avaliação e atendimento, os programas podem ter um modelo de assistência multidisciplinar em que um membro assume diferentes papéis sob supervisão de especialistas. Segundo dados de uma pesquisa desenvolvida por Bolsanello (2008), os programas de Estimulação Precoce desenvolvidos no Brasil ainda têm um enfoque multidisciplinar.

A Estimulação Precoce nos anos iniciais é necessária, pois os primeiros anos de vida são críticos para o processo de desenvolvimento, principalmente para as crianças que apresentam alguma deficiência. São nos primeiros anos de vida que ocorrem importantes e rápidas mudanças no processo de desenvolvimento, assim, nesse período, os diferentes ambientes onde a criança convive (família, escola, entre outros) precisam contar com recursos adequados para que ela desenvolva o máximo de suas potencialidades.

Os critérios para as crianças participarem dos programas seriam os atrasos no desenvolvimento, decorrentes ou não de uma deficiência ou transtorno mental (WILLIAMS, 1984).

A partir de 1980, os trabalhos publicados mostram a necessidade de ampliar a idade das crianças que participam do programa de Estimulação Precoce. Ao invés de considerar o atendimento a crianças de 0 a 3 anos, deve-se considerar de 0 a 6 anos, assim como desenvolver e/ou focar as intervenções em outros contextos em que as crianças convivem, como a família e a comunidade.

A Estimulação Precoce é importante como alicerce para posterior aprendizagem, para promover suporte para as crianças e familiares e para auxiliar as crianças a prevenir

problemas adicionais no seu desenvolvimento, além de ajudar os pais a se adaptarem às condições especiais das crianças.

A Educação Especial e a atenção básica em Saúde se apresentam como uma interface a partir da detecção precoce de possíveis riscos no curso do desenvolvimento infantil, no acompanhamento sistemático da criança ao longo dos primeiros anos de vida, na resolubilidade a partir de ações simples e de baixo custo e, principalmente, no que diz respeito à prevenção de deficiências.

O paradigma atual em atenção primária à criança reforça a perspectiva sistêmica, sendo que o indivíduo e o meio ambiente são interdependentes e estão em constante interação.

Vários autores (DUHAMEL, 1995; MEDEIROS et al; COSTA; FERIOTTI, 2007) ressaltam que, na visão da abordagem sistêmica, não se enfatiza a causa do problema nos fatores que frequentemente os permeiam e os mantém. Assim, frequentemente os fatores que desenvolveram o problema são diferentes daqueles que o mantêm.

Dessa forma, e, ainda segundo os autores supracitados, a partir de uma perspectiva sistêmica, existe a possibilidade de realizar ações mais próximas e adequadas às reais necessidades da criança e de seus diferentes contextos. Esses pressupostos proporcionam as bases teóricas quer para a compreensão de origem dos riscos ou déficits da criança, quer para acompanhar ou intervir em diferentes níveis de complexidade, no sentido de minimizar ou eliminar os efeitos desses déficits. Proporcionam também diretrizes importantes para a intervenção no contexto no qual a criança está inserida.

Desse modo, os resultados desenvolvimentais não são isoladamente uma função apenas das crianças e nem de seu contexto, mas um produto de combinações de ambos.

Partindo dos pressupostos supracitados, considera-se, neste estudo, a intervenção precoce como um conjunto de ações e medidas multiprofissionais, sociais, culturais, de saúde, afetivas e educativas dirigidas às crianças, suas famílias e seus contextos com o objetivo de responder às necessidades especiais de crianças que apresentam ou estão em risco de atrasos ou déficits em seu desenvolvimento.

No entanto, é essencial frisar que a intervenção precoce é uma responsabilidade comum das famílias, dos profissionais e dos responsáveis políticos, tanto em nível local quanto regional e nacional.

É responsabilidade de toda a sociedade a promoção do acesso da infância ao cuidado e à Educação com políticas que respeitem os direitos fundamentais da criança mantendo firme

os critérios de qualidade para o seu atendimento biopsicossocial. Negar à infância o atendimento de qualidade relacionado à prevenção e à promoção do seu desenvolvimento é negar toda uma gama de conhecimentos produzidos pela cultura em favor das crianças pequenas a intervenção/atenção precoce deve apoiar a criança, a família e os serviços envolvidos ajudando a construir uma sociedade inclusiva que seja consciente dos direitos das crianças e das famílias.

SEÇÃO II

3. CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADAS NAS CRECHES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS NOS ANOS DE 2019 E 2020.

Há momentos na vida onde a questão de saber se podemos pensar de outro modo que não pensamos e perceber de outro modo que não vemos é indispensável para continuar a olhar e refletir.

Foucault

Imagem 01: Localização de Manaus no Amazonas
Manaus



Fonte: Wikipédia

Imagem 02: Vista panorâmica da cidade de



Fonte: Amazonas atual

3.1 Manaus, Paris dos Trópicos...

A cidade de Manaus foi fundada no ano de 1669 a partir da Fortaleza do Rio Negro. No Século XX, era popularmente considerada a Paris dos Trópicos, graças ao modelo luxuoso de arquitetura europeia durante o ciclo da borracha, atraindo investimentos e imigrantes de todas as partes do mundo. Em função disso, Manaus tornou-se mundialmente conhecida e exerce significativa influência nacional e internacionalmente (AMAZONAS ATUAL, S/D).

O município de Manaus está situado na região Norte do Brasil é a capital do estado do Amazonas, banha-se nas confluências dos rios Negro e Solimões e está localizado no centro da maior floresta tropical do mundo. Segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), tem uma população de 2.219.580 habitantes, sendo a sétima cidade

mais populosa do Brasil, a cidade mais populosa do estado do Amazonas e de toda a Amazônia Brasileira. Classifica-se como uma metrópole regional, no quadro a seguir, podemos observar a classificação das cidades com mais de um milhão de habitantes de acordo com o IBGE, bem como a posição ocupada por Manaus. (IBGE, 2010)

Manaus compreende o maior centro financeiro da região norte do Brasil, seu Produto Interno Bruto (PIB) é sexto maior do país. Exerce forte influência nas atividades comerciais, financeira, industriais, de pesquisa e de Educação da região norte.

Tabela 01: Municípios com mais de 1 milhão de habitantes.

MUNICÍPIOS COM MAIS DE 1 MILHÃO DE HABITANTES			
ORDEM	UF	MUNICÍPIO	POPULAÇÃO 2020
1º	SP	São Paulo	12.325.232
2º	RJ	Rio de Janeiro	6.747.815
3º	DF	Brasília	3.055.149
4º	BA	Salvador	2.886.698
5º	CE	Fortaleza	2.686.612
6º	MG	Belo Horizonte	2.521.564
7º	AM	Manaus	2.219.580

Fonte: IBGE

Apesar de tamanha riqueza, a cidade de Manaus foi marcada por um crescimento desordenado, predominantemente nas décadas de 1960 e 1980, ocasionado pelo advento da Zona Franca de Manaus que se tornou um modelo de oportunidades na época. Esse crescimento desordenado acarretou na criação de bairros oriundos de invasões onde a população vive em situação de extrema pobreza, o que é contraditório visto que Manaus é uma cidade próspera e rica em belezas naturais, conhecida no mundo inteiro (ODANI, 2018).

Freire (1997, p. 53) afirma que “procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe”. Considerando as desigualdades sociais existentes em Manaus, compreendemos que as escolas da Secretaria Municipal de Educação de Manaus possuem uma imensa responsabilidade para cumprir o papel de transformar a sociedade por meio da Educação, visto que é nela que se concentra a maioria dos problemas sociais como a fome, a falta de estrutura familiar, a miséria, dentre outras mazelas.

A Escola, para grande parte das crianças brasileiras, é o único espaço de acesso aos conhecimentos universais e sistematizados socialmente, ou seja, é o lugar que pode lhes proporcionar condições de se desenvolver e de se tornar cidadãos, alguém com identidade social e cultural (DRAGO, 2014, p. 19).

A escola é o local do exercício do direito de todas as crianças à Educação formal, que visa ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades e à promoção de suas aprendizagens por meio de atividade sistematicamente planejadas e apropriadas a cada etapa de sua vida. A nota técnica conjunta MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI nº. 02/2015 que prevê as orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil classifica as creches como estabelecimentos educacionais que educam crianças por meio de implementação de propostas pedagógicas previamente elaboradas e desenvolvidas por professores habilitados. Segundo a nota, o atendimento às crianças deve ser realizado em diferentes espaços da instituição educacional, considerando berçários, parquinhos solários e outros.

Pelo princípio da inclusão, a ninguém deve ser negada a sua real e efetiva participação. As escolas devem se ajustar às necessidades dos alunos, quaisquer que sejam suas condições, não se admitindo exceções, daí uma educação para todos. Alunos diferentes terão oportunidades diferentes para que o ensino alcance seus objetivos (MATOS e SADIM, 2017, p. 196).

Em relação à criança com deficiência, o sistema educacional brasileiro prevê a plena participação dos alunos nas atividades escolares, com respeito às suas particularidades, por meio de uma proposta inclusiva. Isso corrobora com o que prevê a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada pela ONU em 2006, que reconhece que o direito à Educação das pessoas com deficiência se efetiva em sistemas educacionais inclusivos, em igualdade de oportunidade com as demais crianças.

Nesta etapa do estudo, nos dedicamos a investigar se o quantitativo de alunos com deficiência na faixa etária de 0 a 3 anos, matriculados na rede Municipal de Educação de Manaus é expressivo ou inexpressivo, considerando a população do município.

Após a emissão da Carta de Anuência para realização da pesquisa, foi-nos concedido acesso aos dados oficiais referentes ao objeto de nosso estudo pelo setor de estatística da SEMED Manaus, tais como: o quantitativo de creches que possuíam alunos de 0 a 3 anos matriculados nos anos de 2019 e 2020; o quantitativo de crianças matriculadas; a classificação quanto ao sexo; a idade cronológica e a classificação da deficiência; a zona distrital onde as crianças estão matriculadas.

3.2 Crianças de 0 a 3 anos com deficiência em Manaus: o que dizem o censo demográfico do IBGE & o censo educacional do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) estabelece que considera-se pessoas com deficiência:

Art.2 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 (BRASIL, 2015).

As deficiências estão definidas de acordo com o Decreto nº 5.296/2004, como deficiência física, auditiva, visual, mental (atualmente intelectual, função cognitiva) e múltipla, que é a associação a mais de um tipo de deficiência (BRASIL, 2004). Os dados do último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE, realizado em 2010, revelam que da população entre 0 e 4 anos residente na capital amazonense, um quantitativo de 180.889 crianças apresentam algum tipo de deficiência.

Pesquisamos nos dados do Censo Escolar coordenado pelo INEP e realizado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação as informações referentes ao número de matrículas de crianças com deficiência em creches municipais de Manaus nos anos de 2019 e 2020. Para compreender a realidade educacional em Manaus, consultamos os resultados finais do Censo divulgados no Diário Oficial da União – DOU, anexos I e II. Apresentaremos os dados obtidos em nível nacional, estadual e municipal.

O Censo Escolar é uma ferramenta fundamental para que os atores educacionais possam compreender a situação educacional do país, das unidades federativas, dos municípios e do Distrito Federal, bem como das escolas e, com isso, acompanhar a efetividade das políticas públicas. (INEP, s/d)

No Brasil, em 2019, nas dependências administrativas municipais urbanas, o total de crianças sem deficiência matriculadas em creches em tempo parcial foi de 851.853, já em tempo integral esse número sobe para 1.341.326. Esse quantitativo cai significativamente quando falamos de alunos com deficiência, em jornada parcial, foram 10.318 matrículas e em jornada integral, 11. 511.

O panorama do estado Amazonas foi de um total de 16.481 crianças sem deficiência matriculadas em creches situadas nas dependências administrativas municipais urbanas em

jornada parcial e 4.176 em jornada integral. Quanto às crianças com deficiência, esse número cai para apenas 113 alunos em jornada parcial e apenas 23 em jornada integral.

Em 2019, na dependência administrativa municipal urbana de Manaus, foram 3.160 crianças sem deficiência matriculadas em tempo parcial e 2.059, em tempo integral. Quanto às crianças com deficiência, os dados revelam apenas 33 alunos em tempo parcial e 15 em tempo integral.

Apresentaremos na tabela abaixo uma síntese dos dados obtidos na busca no *site* do INEP referente às matrículas no ano de 2019:

Tabela02: Matrículas iniciais em 2019.

MATRÍCULA INICIAL 2019				
Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Creche		Educação Especial	
	Alunos sem deficiência		(Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
BRASIL				
Municipal Urbana	851.853	1.341.326	10.318	11.151
AMAZONAS				
Municipal Urbana	16.481	4.176	113	23
MANAUS				
Municipal Urbana	3.160	2.059	33	15

Fonte: INEP

Vejamos agora como ficou o cenário no ano de 2020 de acordo com os dados do Censo Escolar divulgado pelo Inep na unidade federativa, no estado e no município de Manaus.

Nas unidades Municipais urbanas da unidade federativa, o número de matrículas de crianças sem deficiência foi de 857.068 em tempo parcial e de 1.316.189 em tempo integral . Os números diminuem significativamente quando nos referimos a crianças com deficiência, em tempo parcial houve 10.223 matrículas e em tempo integral, 10.668.

As matrículas dos alunos sem deficiência no estado do Amazonas foram de 16.635 em tempo parcial e 3.733 em tempo integral. O índice de alunos com deficiência matriculados no estado apresentou um pequeno aumento para um total de 128 em tempo parcial e uma queda para um número de 21 em tempo integral.

No município de Manaus, na dependência administrativa urbana, as crianças sem deficiência matriculadas nas creches foram 2.811 em tempo parcial e 2.190 em tempo integral. Quanto ao quantitativo de crianças com deficiência, foram apenas 38 crianças matriculadas em tempo parcial e 16 em tempo integral.

Segue abaixo a tabela informativo com os dados referentes ao ano de 2020, de acordo com as informações retiradas do Censo Escolar do INEP.

Tabela 03: Matrícula iniciais em 2020.

MATRÍCULA INICIAL 2020				
Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Alunos sem deficiência		Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)	
			Creche	
			Educação Especial	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
BRASIL				
Municipal Urbana	857.068	1.316.189	10.223	10.668
AMAZONAS				
Municipal Urbana	16.635	3.733	128	21
MANAUS				
Municipal Urbana	2.811	2.190	38	16

Fonte: INEP.

Essas informações obtidas por meio das estatísticas forneceram um panorama sobre o atendimento educacional às crianças com deficiência em nível nacional, estadual e municipal (Manaus). Ferreira e Sarmento (2008, p. 3 - 4) afirmam que esse tipo de consulta “tem-se revelado uma autoridade particularmente eficaz, credível e indiscutível, sobretudo no que se refere à sua capacidade de gerar e gerir impressões com vista à tomada de determinadas decisões”.

3.3 Secretaria Municipal de Educação de Manaus: crianças de 0 a 3 anos com deficiência matriculadas na rede de ensino.

Os dados informados pela SEMED indicam que em 2019 das dezoito creches do município, dezesseis apresentaram alunos com deficiência matriculados na rede, essas unidades estão distribuídas nas zonas distritais Centro-sul, Leste I, Leste II, Norte, Oeste e Sul. A divisão distrital com maior número de creches que atendem às crianças com deficiência é a Leste II com quatro instituições de ensino. O que pode ser observado no quadro abaixo.

Quadro 01: Creches com alunos com deficiência matriculados no ano de 2019.

DDZ	SIGIAM ESCOLA	ESCOLA
DDZ CENTRO-SUL	6273	CRECHE MUL PROF DALVINA DO NASCIMENTO MARTINS
DDZ CENTRO-SUL	6651	CMEI ONIAS BENTO DA SILVA FILHO
DDZ CENTRO-SUL	7123	CRECHE MUL. PROF. ELIANA DE FREITAS MORAES
DDZ LESTE I	9410	CRECHE MUNICIPAL MARIA APARECIDA SILVA DANTAS
DDZ LESTE I	9564	CRECHE MUNICIPAL PROF. ELIAS LIMA DE SOUZA
DDZ LESTE II	7156	E.M. PROF. IVOMAR DE LIMA VIEIRA
DDZ LESTE II	7802	CMEI PROF.ª MARIA AMELIA TAVARES LOPES
DDZ LESTE II	8531	CRECHE MUL. PROF.ª VIRGINIA MARILIA MELLO DE ARAUJO
DDZ LESTE II	8675	CRECHE MUNICIPAL NEIDE TOMAZ AVELINO
DDZ NORTE	7678	CMEI DR. MANUEL BASTOS LIRA
DDZ OESTE	1673	CMEI NILZA DE MELO GODOY
DDZ OESTE	8686	CRECHE MUNICIPAL GABRIEL CORREA PEDROSA
DDZ OESTE	8898	CRECHE MUNICIPAL ANA LOPES PEREIRA
DDZ SUL	673	CMEI HUMBERTO DE ALENCAR CASTELO BRANCO
DDZ SUL	1135	CMEI DOUTOR FERNANDO TRIGUEIRO
DDZ SUL	8092	CRECHE MUL. MAGDALENA ARCE DAOU

Fonte: SEMED/SIGIAM/DIE

Os resultados obtidos referentes ao ano de 2020 apontam para uma mudança nesse cenário. Observa-se que dezenove creches municipais distribuídas nas zonas distritais Centro-sul, Leste I, Leste II, Norte, Oeste, rural e Sul passaram a atender crianças com deficiência. A Divisão Sul passou a ser a que possuía o maior número de creches com crianças com deficiência matriculadas em oito instituições de ensino. Segue abaixo o quadro apresentado pela SEMED.

Quadro 02: Creches com alunos com deficiência matriculados no ano de 2020.

DDZ	SIGIAM ESCOLA	ESCOLA
DDZ CENTRO-SUL	6273	CRECHE MUL PROF DALVINA DO NASCIMENTO MARTINS
DDZ CENTRO-SUL	9403	CRECHE MUNICIPAL MARIA DO PERPETUO SOCORRO TRINDADE P.SENA
DDZ CENTRO-SUL	9628	CRECHE MARIA DA ANUNCIACAO NORONHA
DDZ LESTE I	9410	CRECHE MUNICIPAL MARIA APARECIDA SILVA DANTAS
DDZ LESTE I	9564	CRECHE MUNICIPAL PROF. ELIAS LIMA DE SOUZA
DDZ LESTE II	7802	CMEI PROF.ª MARIA AMELIA TAVARES LOPES
DDZ LESTE II	8531	CRECHE MUL. PROF.ª VIRGINIA MARILIA MELLO DE ARAUJO
DDZ LESTE II	9083	CRECHE MUL. MARIA LUIZA DA CONCEICAO SILVA
DDZ OESTE	8686	CRECHE MUNICIPAL GABRIEL CORREA PEDROSA
DDZ OESTE	8898	CRECHE MUNICIPAL ANA LOPES PEREIRA
DDZ RURAL	6632	E.M. FIGUEIREDO PIMENTEL
DDZ SUL	570	PRE-ESCOLAR INFANTE TIRADENTES PETROPOLIS
DDZ SUL	673	CMEI HUMBERTO DE ALENCAR CASTELO BRANCO
DDZ SUL	963	CMEI PROF.ª ODETE DE ARAUJO PUGA BARBOSA
DDZ SUL	1135	CMEI DOUTOR FERNANDO TRIGUEIRO
DDZ SUL	1476	CMEI JURACY FREITAS MACIEL
DDZ SUL	8092	CRECHE MUL. MAGDALENA ARCE DAOU
DDZ SUL	8941	CRECHE MUNICIPAL PROFESSORA LUZENIR FARIAS LOPES
DDZ SUL	9129	PRE-ESCOLAR INFANTE TIRADENTES UNIDADE PO DAS LARANJEIRAS

Ao confrontar esses dados percebemos uma mudança no panorama em que o número de creches com crianças com deficiência matriculadas cresceu em três unidades, uma delas situada na divisão rural. Destacamos que a Divisão Sul recebeu um acréscimo de cinco unidades, que na Divisão Norte não houve matrículas de crianças com deficiência e que as Divisões Oeste e Leste II perderam uma escola.

Nos próximos quadros, apresentaremos os dados referentes às crianças atendidas nos anos de 2019 e 2020. Constatamos informações como: escola, sexo, idade e queixa apresentada.

Quadro 03: Perfil dos alunos com deficiência no ano de 2019.

DDZ	SIGEAM ESCOLA	ESCOLA	SEXO	IDADE	NECESSIDADES
DDZ CENTRO-SUL	6273	CRECHE MUL. PROF. DALVINA DO NASCIMENTO MARTINS	Masculino	2	DEFICIENCIA FISICA
DDZ CENTRO-SUL	6273	CRECHE MUL. PROF. DALVINA DO NASCIMENTO MARTINS	Masculino	2	AUTISMO INFANTIL
DDZ CENTRO-SUL	6273	CRECHE MUL. PROF. DALVINA DO NASCIMENTO MARTINS	Feminino	3	DEFICIENCIA INTELCTUAL
DDZ CENTRO-SUL	6273	CRECHE MUL. PROF. DALVINA DO NASCIMENTO MARTINS	Masculino	2	AUTISMO INFANTIL
DDZ CENTRO-SUL	6273	CRECHE MUL. PROF. DALVINA DO NASCIMENTO MARTINS	Masculino	3	AUTISMO INFANTIL
DDZ CENTRO-SUL	6273	CRECHE MUL. PROF. DALVINA DO NASCIMENTO MARTINS	Masculino	3	AUTISMO INFANTIL
DDZ CENTRO-SUL	6273	CRECHE MUL. PROF. DALVINA DO NASCIMENTO MARTINS	Masculino	3	AUTISMO INFANTIL
DDZ CENTRO-SUL	6651	CMEI ONIAS BENTO DA SILVA FILHO	Masculino	3	AUTISMO INFANTIL
DDZ CENTRO-SUL	7123	CRECHE MUL. PROF. ELIANA DE FREITAS MORAES	Masculino	3	Não informado
DDZ LESTE I	9410	CRECHE MUNICIPAL MARIA APARECIDA SILVA DANTAS	Masculino	3	AUTISMO INFANTIL
DDZ LESTE I	9410	CRECHE MUNICIPAL MARIA APARECIDA SILVA DANTAS	Feminino	3	Não informado
DDZ LESTE I	9564	CRECHE MUNICIPAL PROF. ELIAS LIMA DE SOUZA	Masculino	3	AUTISMO INFANTIL
DDZ LESTE II	7156	E.M. PROF. IVOMAR DE LIMA VIEIRA	Feminino	3	AUTISMO INFANTIL
DDZ LESTE II	7802	CMEI PROF.ª MARIA AMELIA TAVARES LOPES	Feminino	3	DEFICIENCIA FISICA
DDZ LESTE II	7802	CMEI PROF.ª MARIA AMELIA TAVARES LOPES	Masculino	3	SINDROME DE ASPERGER
DDZ LESTE II	8531	CRECHE MUL. PROF. VIRGINIA MARILIA MELLO DE ARAUJO	Feminino	2	DEFICIENCIA FISICA
DDZ LESTE II	8531	CRECHE MUL. PROF. VIRGINIA MARILIA MELLO DE ARAUJO	Masculino	2	DEFICIENCIA INTELCTUAL
DDZ LESTE II	8531	CRECHE MUL. PROF. VIRGINIA MARILIA MELLO DE ARAUJO	Feminino	3	DEFICIENCIA INTELCTUAL
DDZ LESTE II	8675	CRECHE MUNICIPAL NEIDE TOMAZ AVELINO	Feminino	3	DEFICIENCIA INTELCTUAL
DDZ NORTE	7678	CMEI DR. MANUEL BASTOS LIRA	Masculino	3	AUTISMO INFANTIL
DDZ OESTE	1673	CMEI NILZA DE MELO GODOI	Masculino	3	AUTISMO INFANTIL
DDZ OESTE	8886	CRECHE MUNICIPAL GABRIEL CORREA PEDROSA	Masculino	3	DEFICIENCIAS MULTIPLAS
DDZ OESTE	8888	CRECHE MUNICIPAL ANA LOPES PEREIRA	Masculino	3	DEFICIENCIA FISICA
DDZ SUL	673	CMEI HUMBERTO DE ALENCAR CASTELO BRANCO	Feminino	3	AUTISMO INFANTIL
DDZ SUL	1135	CMEI DOUTOR FERNANDO TRIGUEIRO	Masculino	3	AUTISMO INFANTIL
DDZ SUL	1135	CMEI DOUTOR FERNANDO TRIGUEIRO	Feminino	3	DEFICIENCIA INTELCTUAL
DDZ SUL	8092	CRECHE MUL. MAGDALENA ARCE DAOU	Masculino	3	AUTISMO INFANTIL
DDZ SUL	8092	CRECHE MUL. MAGDALENA ARCE DAOU	Masculino	3	DEFICIENCIA INTELCTUAL
DDZ SUL	8092	CRECHE MUL. MAGDALENA ARCE DAOU	Masculino	2	AUTISMO INFANTIL

Fonte: SEMED/SIGEAM/DIE.

Os dados apresentados nos revelam que em 2019 a rede municipal de creches de Manaus matriculou 29 crianças com deficiências. A maioria foi de meninos, 20, e apenas 9 meninas. Sobre faixa etária, verificamos que 23 crianças tinham 3 anos de idade em 2019, 6 tinham 2 anos e nenhuma criança abaixo dessa idade foi matriculada. Quanto ao tipo de deficiência, 15 crianças apresentaram queixa de autismo infantil, 6 de deficiência intelectual, 4 de deficiência física, 2 não foram informadas, 1 de deficiências múltiplas e 1 de síndrome de asperge.

As informações referentes ao ano de 2020 apontam que a rede municipal de creches de Manaus matriculou 48 crianças com deficiências. A maioria eram meninos, 30. Quanto à idade, conferimos que 39 crianças apresentavam nesse ano a idade de 3 anos, 8 tinham dois

anos e 1 criança 1 ano. Quanto ao tipo de deficiência, há prevalência de casos de autismo infantil, 30, dos quais 21 são meninos. Foram registradas 1 criança com baixa visão, 1 com deficiência auditiva, 7 com deficiência física, 5 com deficiência intelectual e 4 não tiveram o tipo de deficiência informado.

Quadro 04: Perfil dos alunos com deficiência no ano de 2020.

Quadro 4. Lista de alunos em atendimento de 1 a 7 anos com deficiência

DDZ	NÚMERO ESCOLA	ESCOLA	NÚMERO ALUNOS	SEXO	IDADE	DEFICIÊNCIA
DDZ CENTRO SUL	8273	ESCOLA MUI. PROF. SALVINA DO RASQUETTO MARTINI	242370-4	Masculino	3	DEFICIÊNCIA FÍSICA
DDZ CENTRO SUL	8273	ESCOLA MUI. PROF. SALVINA DO RASQUETTO MARTINI	250091-9	Masculino	3	AUTISMO INFANTIL
DDZ CENTRO SUL	8273	ESCOLA MUI. PROF. SALVINA DO RASQUETTO MARTINI	252100-3	Feminino	3	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
DDZ CENTRO SUL	8273	ESCOLA MUI. PROF. SALVINA DO RASQUETTO MARTINI	252100-6	Masculino	3	AUTISMO INFANTIL
DDZ CENTRO SUL	8273	ESCOLA MUI. PROF. SALVINA DO RASQUETTO MARTINI	252099-2	Masculino	3	AUTISMO INFANTIL
DDZ CENTRO SUL	8280	ESCOLA MUNICIPAL MARIA JOSÉ FERRELLA SOUZA TRINDADE F. LEAL	252093-0	Feminino	3	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
DDZ CENTRO SUL	8280	ESCOLA MUNICIPAL MARIA JOSÉ FERRELLA SOUZA TRINDADE F. LEAL	252093-8	Masculino	3	AUTISMO INFANTIL
DDZ CENTRO SUL	8280	ESCOLA MUNICIPAL MARIA JOSÉ FERRELLA SOUZA TRINDADE F. LEAL	252093-9	Masculino	3	AUTISMO INFANTIL
DDZ CENTRO SUL	8280	ESCOLA MUNICIPAL MARIA JOSÉ FERRELLA SOUZA TRINDADE F. LEAL	252093-0	Masculino	3	AUTISMO INFANTIL
DDZ CENTRO SUL	8280	ESCOLA MUNICIPAL MARIA JOSÉ FERRELLA SOUZA TRINDADE F. LEAL	252093-4	Feminino	3	AUTISMO INFANTIL
DDZ CENTRO I	8683	ESCOLA MUNICIPAL MARIA APARECIDA SOARES SOARES	252073-0	Masculino	3	AUTISMO INFANTIL
DDZ CENTRO I	8683	ESCOLA MUNICIPAL MARIA APARECIDA SOARES SOARES	252073-6	Feminino	3	DEFICIÊNCIA FÍSICA
DDZ CENTRO I	8683	ESCOLA MUNICIPAL MARIA APARECIDA SOARES SOARES	252074-0	Masculino	3	AUTISMO INFANTIL
DDZ CENTRO I	8584	ESCOLA MUNICIPAL PROF. ELA LIMA DE SOUSA	252091-9	Masculino	3	AUTISMO INFANTIL
DDZ LESTE II	7862	ESCOLA PROF. MARIA ANGELA TORRES LOPEZ	252088-0	Masculino	3	DEFICIÊNCIA AUDITIVA
DDZ LESTE II	8021	ESCOLA MUI. PROF. VIRGINIA BARBARA BELLO DE ARAÚJO	252081-3	Masculino	3	AUTISMO INFANTIL
DDZ LESTE II	8060	ESCOLA MUI. MARIA LUCIA DA CONCEIÇÃO SILVA	252084-0	Feminino	3	DEFICIÊNCIA FÍSICA
DDZ LESTE II	8060	ESCOLA MUI. MARIA LUCIA DA CONCEIÇÃO SILVA	252084-3	Feminino	3	Não Informado
DDZ LESTE II	8060	ESCOLA MUNICIPAL DANIELA SOUZA FERREIRA	252080-4	Masculino	3	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
DDZ LESTE II	8060	ESCOLA MUNICIPAL DANIELA SOUZA FERREIRA	252080-8	Masculino	3	AUTISMO INFANTIL
DDZ LESTE II	8060	ESCOLA MUNICIPAL ANA LOPES PEREIRA	252080-0	Feminino	3	AUTISMO INFANTIL
DDZ LESTE II	8060	ESCOLA MUNICIPAL ANA LOPES PEREIRA	252070-0	Masculino	3	DEFICIÊNCIA FÍSICA
DDZ LESTE II	8060	ESCOLA MUNICIPAL ANA LOPES PEREIRA	252070-1	Feminino	3	AUTISMO INFANTIL
DDZ LESTE II	8060	ESCOLA MUNICIPAL ANA LOPES PEREIRA	252070-8	Masculino	3	Não Informado
DDZ SUL	570	PRÉ-ESCOLAR INFANTE TRAJANTES PETROPOLIS	252066-9	Masculino	3	AUTISMO INFANTIL
DDZ SUL	570	PRÉ-ESCOLAR INFANTE TRAJANTES PETROPOLIS	252066-3	Feminino	3	AUTISMO INFANTIL
DDZ SUL	570	PRÉ-ESCOLAR INFANTE TRAJANTES PETROPOLIS	252062-0	Feminino	3	AUTISMO INFANTIL
DDZ SUL	570	PRÉ-ESCOLAR INFANTE TRAJANTES PETROPOLIS	252060-0	Masculino	3	AUTISMO INFANTIL
DDZ SUL	570	PRÉ-ESCOLAR INFANTE TRAJANTES PETROPOLIS	252062-0	Masculino	3	AUTISMO INFANTIL
DDZ SUL	674	UNID. PLANEJAMENTO DE AGENCIA CASTELO BRANCO	252068-3	Masculino	3	AUTISMO INFANTIL
DDZ SUL	663	UNID. PROF. A. DEZETE DE ARAÚJO FOGA BARBOSA	252023-4	Feminino	3	BAIXA VISÃO
DDZ SUL	1130	UNID. DOUTOR FERNANDO TRIGUEIRI	252030-0	Masculino	3	AUTISMO INFANTIL
DDZ SUL	1430	UNID. DOUTOR FERNANDO TRIGUEIRI	252020-0	Feminino	3	AUTISMO INFANTIL
DDZ SUL	1430	UNID. LURACY PRATES MARCEL	252040-0	Masculino	3	AUTISMO INFANTIL
DDZ SUL	1430	UNID. LURACY PRATES MARCEL	252040-3	Masculino	3	AUTISMO INFANTIL
DDZ SUL	1430	UNID. LURACY PRATES MARCEL	252034-1	Masculino	3	DEFICIÊNCIA FÍSICA
DDZ SUL	8060	ESCOLA MUI. MAGALHÃES MUIZ DAZUL	252085-3	Masculino	3	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
DDZ SUL	8060	ESCOLA MUI. MAGALHÃES MUIZ DAZUL	252088-0	Masculino	3	AUTISMO INFANTIL
DDZ SUL	8060	ESCOLA MUI. MAGALHÃES MUIZ DAZUL	252088-3	Masculino	3	AUTISMO INFANTIL
DDZ SUL	8060	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA LUCIANA FARIAS LOPEZ	252090-4	Feminino	3	AUTISMO INFANTIL
DDZ SUL	8060	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA LUCIANA FARIAS LOPEZ	252088-8	Masculino	3	DEFICIÊNCIA FÍSICA
DDZ SUL	8060	PRÉ-ESCOLAR INFANTE TRAJANTES UNIDADE PÓ-DAS LAMBALEIRAS	252087-0	Feminino	3	AUTISMO INFANTIL
DDZ SUL	8060	PRÉ-ESCOLAR INFANTE TRAJANTES UNIDADE PÓ-DAS LAMBALEIRAS	252080-3	Masculino	3	AUTISMO INFANTIL
DDZ SUL	8060	PRÉ-ESCOLAR INFANTE TRAJANTES UNIDADE PÓ-DAS LAMBALEIRAS	252078-2	Feminino	3	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
DDZ SUL	8060	PRÉ-ESCOLAR INFANTE TRAJANTES UNIDADE PÓ-DAS LAMBALEIRAS	252080-3	Feminino	3	DEFICIÊNCIA FÍSICA
DDZ SUL	8060	PRÉ-ESCOLAR INFANTE TRAJANTES UNIDADE PÓ-DAS LAMBALEIRAS	252080-0	Feminino	3	Não Informado

Fonte: SEMED/SIGEDM/DIE.

3.4 Confrontando os dados: o que mudou de um ano para o outro?

Ao analisar os dados referentes ao perfil das crianças matriculadas nos anos de 2019 e 2020, foi possível notar que houve um avanço no quantitativo de matrículas de um ano para o outro. Notamos que em 2019 foram matriculadas um total de 29 crianças e esse número foi acrescido para 48 em 2020, assim a rede teve 19 crianças a mais.

Em 2019, a DDZ Centro-Sul foi a que apresentou o maior número de matrículas totalizando 9 crianças, sendo 8 do sexo masculino, 1 do sexo feminino. Observamos que no ano de 2020 essa mesma DDZ não apresentou grandes mudanças quanto ao perfil das crianças, continuou atendendo 9 crianças, dos quais 7 eram meninos.

A DDZ Leste I também aumentou o número de matrículas de 3 crianças (2 meninos) para 5 (3 meninos).

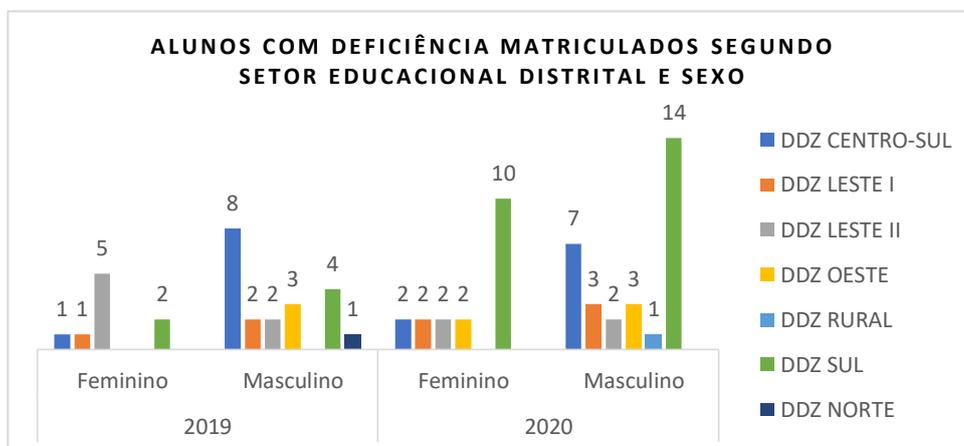
A DDZ Leste II apresentou um decréscimo nas matrículas de crianças com deficiência de 2019 para 2020. Em 2019 foram matriculadas 7 crianças, (5 meninos). Já no ano de 2020, o total caiu para 4, (2 meninos).

A DDZ Norte que tinha apenas um menino matriculado no ano de 2019 não efetivou matrículas de alunos com deficiência em suas creches no ano de 2020.

A DDZ Oeste adicionou em duas crianças o total de matrículas de 2019 para 2020, aumentando de 3 para 5 (3 meninos).

A DDZ Sul foi a que apresentou o maior crescimento no número de matrículas de alunos com deficiências em suas creches, saltando de um total de 6 matrículas em 2019 (4 do sexo masculino) para 24 crianças (14 do sexo masculino) matriculadas no ano de 2020. As informações descritas acima podem ser visualizadas no gráfico a seguir:

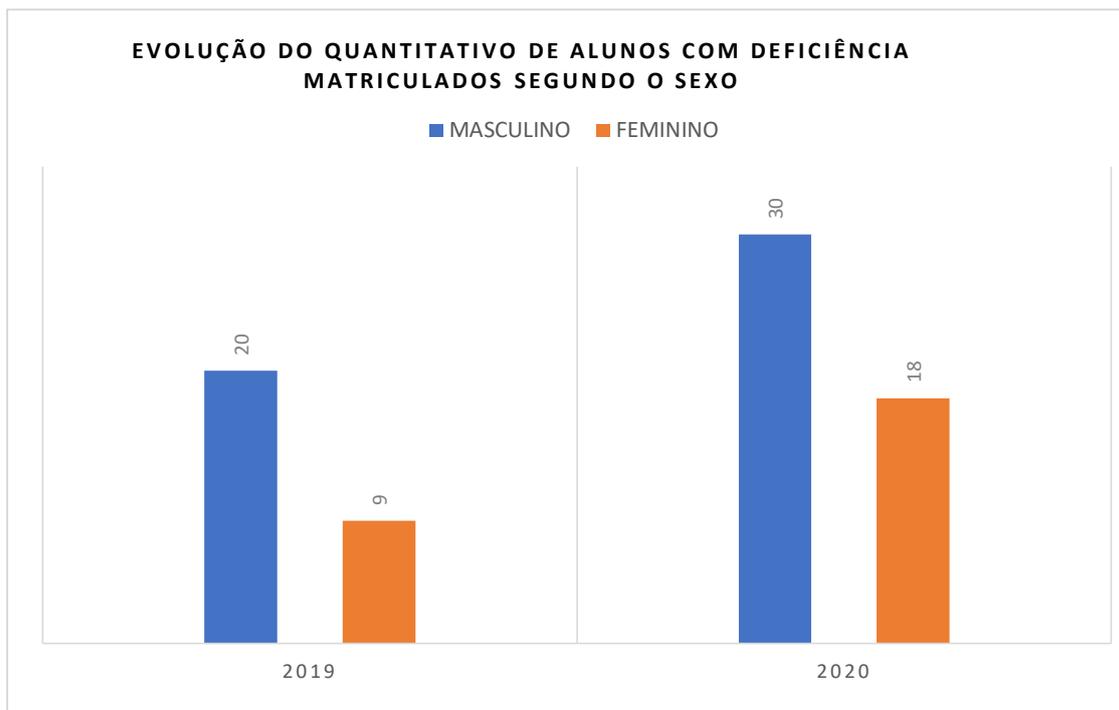
Gráfico 01: Alunos com deficiência matriculados segundo DDZ e sexo.



Fonte: Autoras da pesquisa.

Ao realizar esse comparativo, podemos notar que houve uma mudança no perfil das crianças segundo sexo além do crescimento no número de matrículas. Embora a predominância seja de crianças do sexo masculino, o número de crianças do sexo feminino tem aumentado. Em 2019, a SEMED tinha 21 meninos e 8 meninas matriculadas, em 2020, o número passou a ser de 30 meninos e 18 meninas.

Gráfico 02: Evolução do quantitativo de alunos com deficiência matriculados segundo sexo.



Fonte: Autoras da pesquisa.

Os dados referentes ao perfil destes alunos quanto à idade mostram que em 2019 a prevalência era de 23 crianças com 3 anos, 2 crianças com 2 anos e nenhuma criança com 1 ano ou menos. Em 2020, seguimos com um maior número de crianças com 3 anos, 39, seguido de 8 crianças com 2 anos e apenas 1 criança com 1 ano como podemos observar no gráfico a seguir:

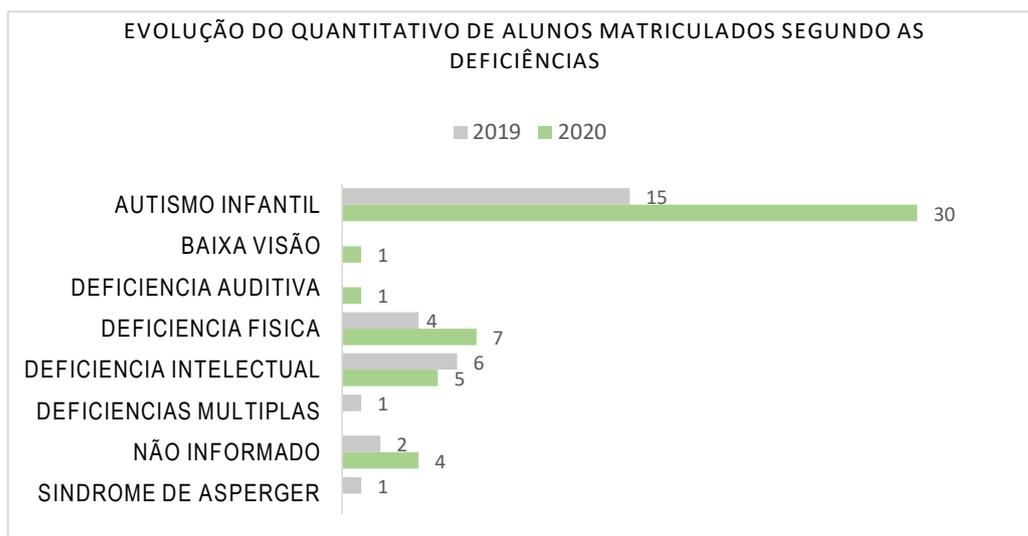
Gráfico 03: Alunos com deficiência matriculados segundo a idade.



Fonte: Autoras da pesquisa.

Continuaremos agora a confrontar os dados quanto aos tipos de deficiências apresentados pelas crianças nos anos de 2019 e 2020 de acordo com as DDZ onde estavam matriculados.

Gráfico 04: Evolução do quantitativo de alunos matriculados segundo as deficiências.

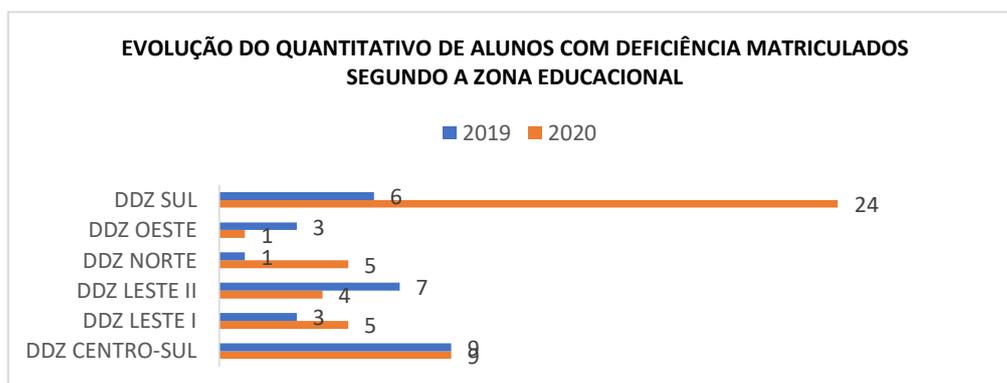


Fonte: Autoras da pesquisa.

Conforme os dados coletados, notamos que a prevalência de matrículas na Educação Especial das creches municipais nos anos de 2019 e de 2020 é de crianças com autismo infantil. O número de crianças com esse diagnóstico cresceu de 15 para 30.

Nesse contexto, houve apenas 1 criança matriculada na rede no período de 2019 e 2020 com deficiência visual, 1 com deficiência auditiva e 1 com deficiências múltiplas. Quanto às outras deficiências, em 2019, houve um total de 4 crianças com deficiência física matriculadas e, em 2020, o número cresceu para 7. No que se refere à deficiência intelectual, o quantitativo caiu de 6 para 5. Houve um aumento de 2 matrículas de crianças com deficiências não informadas para 4. O gráfico a seguir apresenta a distribuição de matrículas das crianças com deficiência por DDZ:

Gráfico 05: Evolução do quantitativo de alunos matriculados segundo a zona educacional.



Fonte: Autoras da pesquisa.

A Divisão Distrital que mais evoluiu quanto ao número de matrículas de crianças com deficiência foi a DDZ Sul, seguida da DDZ Norte. A DDZ Centro-Sul manteve o número de matrículas de um ano para o outro e as Divisões Oeste, Leste I e Leste II apresentaram uma redução no número de crianças com deficiência matriculadas nas suas creches.

Considerando que Manaus possui mais de 2,2 milhões de habitantes e que, de acordo com o censo 2010, a população estimada de crianças entre 0 e 4 anos com deficiência era de aproximadamente 180.000, os dados obtidos neste estudo revelam que o número de crianças com deficiência matriculadas nas creches municipais da SEMED nos anos de 2019 e de 2020 é inexpressivo frente à população da cidade e ao número de habitantes composto por crianças com deficiência.

A meta 1 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 visa ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças com até 3 anos de idade até o final da vigência deste PNE. Se os números são tão pretensivos, nos perguntamos onde estão essas crianças, por que apenas 48 crianças estavam matriculadas nas escolas no ano de 2020, 13 anos após a criação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

O Decreto nº 6.949, de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência determina que:

Os Estados Partes tomarão todas as medidas necessárias para assegurar às crianças com deficiência o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, em igualdade de oportunidades com as demais crianças (BRASIL,2009).

As leis, políticas, decretos e diretrizes que regem a Educação brasileira avançaram significativamente no que diz respeito à garantia do acesso e permanência das crianças de 0 a 3 anos com deficiência nas creches. Porém, o que se vê na realidade é que uma grande parcela dessa população ainda está fora da escola. No caso das crianças com deficiência, existe uma emergência de uma Educação inclusiva.

De acordo com o Relatório de Desenvolvimento Humano de 2019 (RDH), o Brasil ocupa a 79ª posição, entre os 189 países da relação das nações com o maior índice de desenvolvimento humano. Somos o 4º país da América do Sul com os mais altos IDHs, seguindo Chile, Argentina e Uruguai. Porém, o mesmo relatório revela que o País é marcado

por uma grande desigualdade na distribuição da renda. 42% da renda do País concentram-se nos 10% mais ricos (PNUD, 2019).

De acordo com o exposto, corroboramos com Medeiros (2003) quando afirma que um dos principais determinantes da pobreza no Brasil tem relação com as desigualdades na distribuição de recursos.

Estudos apontam que, apesar da deficiência ser uma realidade mundial, nos seguimentos mais pobres dos países em desenvolvimento, como o Brasil, a incidência de pessoas com deficiência é ainda maior. Isso devido às condições de extrema pobreza em que vive considerável parcela da população, a escassez de políticas de prevenção e visto que a maioria da população não tem condições de recorrer aos serviços privados de saúde e Educação e à uma alimentação adequada (ZAFAR, 2011; SADIN, MATOS 2017).

Ao refletir sobre as condições econômicas da maioria das famílias de nossas crianças e ao considerarmos o tipo de ações educativas que necessitam, é inevitável questionar por que milhares delas ainda não tem acesso à escolarização, ao mesmo tempo em que novas políticas públicas e ações educativas prometem melhores condições a essas crianças.

O que há de ideológico no conceito de *evasão escolar* ou no advérbio *fora* na afirmação “há oito milhões de crianças brasileiras *fora* da escola” não significa um ato decidido dos poderosos para camuflar as situações concretas, de um lado, da *expulsão* das crianças das escolas; de outro, da *proibição* de que nelas entrem as crianças. Na verdade, não há crianças se *evadindo* das escolas como não há crianças *fora* das escolas como se não estivessem dentro só porque não quisessem, mas crianças ora *proibidas* pelo sistema de entrar nas escolas, ora de nelas permanecer (FREIRE, 1997, p. 10).

Para que ocorra uma mudança efetiva nessa realidade, faz-se necessário investir em pesquisa e na socialização de experiências capazes de promover conhecimento sobre a pequena infância, sobre a importância dessa fase para o desenvolvimento do ser humano e sobre o papel da escola nesse período, sobretudo para as crianças com deficiência, bem como estabelecer acompanhamento da implementação de políticas públicas que ampliem a visibilidade das crianças pequenas.

SEÇÃO III

4. SUBSÍDIOS TEÓRICOS E AS DIRETRIZES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ÀS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS DE 0 A 3 ANOS.

O respeito, a autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros.

Paulo Freire

A terceira seção deste estudo objetivou identificar os subsídios teóricos e as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de Manaus para o atendimento educacional às crianças com deficiências de 0 a 3 anos. Optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa para responder a esse objetivo. Realizamos um estudo de campo que adotou como técnica de pesquisa a entrevista presencial semiestruturada com equipe do Centro Municipal de Educação Especial e com a gestora de uma creche da Rede Municipal de Educação de Manaus – SEMED.

Diante da pandemia da COVID-19, nossa equipe se responsabilizou quanto às adequações necessárias para o enfrentamento da disseminação do vírus, levando em consideração as diretrizes dispostas na Portaria nº395/ANVISA, de 27 de março de 2020; o Plano de Biossegurança da Universidade Federal do Amazonas, de 5 de junho; e os protocolos de saúde adotados pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus para a retomada às Atividades presenciais.

Os roteiros das entrevistas foram formulados com base nos documentos oficiais que regem o sistema educacional brasileiro e a Educação Especial, tais como: a Constituição Federal 1988; a Declaração de Salamanca 1994; a LDB 1996; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial de 2001; a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 – PNEEPEI; a Lei 7.611/2011; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013; o Plano Nacional de Educação 2014-2024; e a Lei Brasileira de Inclusão 2015.

Em virtude da decisão liminar do ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Dias Toffoli, suspendendo a eficácia do decreto 10.502 de 2020, que instituiu a Política Nacional

de Educação Especial – equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida –, o documento não foi utilizado como subsídio teórico para a realização desta pesquisa.

As entrevistas tiveram um caráter exploratório com questões abertas, pois dão aos entrevistados maior liberdade de discorrer sobre o tema sugerido numa conversa informal. Segundo Boni e Quaresma (2005), a entrevista semiestruturada possibilita que outros questionamentos possam surgir ao longo da conversa e enseja a possibilidade de levantar pontos adicionais em momento oportuno. De acordo com Haguette (1997, p. 86), a entrevista pode ser definida como um “processo de integração social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Essas informações podem ser subjetivas ou objetivas e se relacionar com valores, crenças, atitudes e principalmente o ponto de vista dos sujeitos entrevistados.

Atendendo às questões éticas da pesquisa, que dizem respeito à validação do roteiro de entrevista, recorreremos aos estudos de MANZINI (2003) sobre a elaboração de roteiro para a entrevista semiestruturada, o qual orienta que terminada a primeira versão do roteiro este deve ser submetido à apreciação externa. Dois procedimentos têm sido comumente utilizados: a) a apreciação por juízes externos e b) a entrevista piloto. Em nossa pesquisa, optamos pela apreciação de juízes externos. Foram selecionados dois pesquisadores experientes, ambos mestres em Educação que cursam o doutorado em Educação com pesquisas relacionadas à Educação Inclusiva e à Educação Especial. Os juízes receberam o roteiro da entrevista e uma breve descrição da pesquisa, contendo o problema, os objetivos e o público a ser entrevistado. Com essas informações, verificaram se as perguntas atendiam ao objetivo e se a maneira de perguntar estava adequada. Com base no parecer dos juízes, foram realizadas as adequações e modificações no roteiro da entrevista inicial.

No processo de análise de dados, definido por Gil (2002, p. 133) como “uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório”, os interpretamos para, em seguida, contrastá-los com o referencial teórico. Assim, foi utilizada a Análise de Conteúdo, técnica que retira do texto sentidos e significados, evidentes ou aceitos, através de técnicas sistematicamente apropriadas. O conteúdo do documento analisado se decompõe em fragmentos menores podendo ser palavras, supressões, termos ou frases com uma real significância retirada das mensagens (CHIZZOTTI, 2014).

O processo de análise dos dados teve início a partir das inferências das mensagens dos textos, sejam estes os documentos em análise ou o conteúdo das entrevistas.

O primeiro contato com o material, após a definição do *corpus* das entrevistas, se deu a partir de sua pré-exploração, através da leitura flutuante, a fim de conhecer o contexto, sem compromisso ou objetivo de sistematização, mas para apreender de forma global as ideias principais e os seus significados gerais.

A unidade escolhida para realização deste estudo foi a Análise Temática, que leva ao uso de sentenças, frases ou parágrafos. Campos (2004) afirma que o tema é uma escolha do próprio pesquisador, selecionado a partir dos seus objetivos de pesquisa, do seu contato com o material estudado e das teorias de aporte.

As perguntas foram divididas *a priori* em duas unidades de investigação: (I) contextualização do cenário da pesquisa; e (II) estabelecimento dos subsídios teóricos e das diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. A partir da interpretação dos dados coletados, emergiu a categoria (III), o paradigma médico-clínico. Os dados da pesquisa foram validados com base nas leis, políticas e diretrizes que compõe o *corpus* deste estudo.

4.1 Contextualizando o cenário da pesquisa

4.1.1 Lócus da pesquisa: Complexo Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo

As informações a respeito da estrutura e do funcionamento do Complexo Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo – CMEE, situado no bairro Nossa Senhora das Graças, área nobre da cidade de Manaus, foram concedidas durante a entrevista com a equipe gestora do referido estabelecimento.

No prédio, funcionam a Gerência de Educação Especial da SEMED e o Centro Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo. A Gerência de Educação Especial é o setor responsável pelo acompanhamento dos atendimentos nas salas de recursos multifuncionais, nas classes especiais, e na Educação de Jovens e Adultos – EJA diurna. A gerente faz o acompanhamento junto aos assessores da modalidade da Educação Especial, entre outras demandas oriundas da sede.

A gerência de Educação Especial da Secretaria Municipal de educação – SEMED desenvolve trabalhos referentes à modalidade de educação especial, quanto ao atendimento e orientação a gestores, pedagogos, professores, alunos e pais da Rede Municipal de Ensino, no que tange a Educação Especial e inclusiva. Dentro desta perspectiva oferece: assessoramento pedagógico às escolas para orientação as

professoras aos alunos, com sessões de apoio psicológico, formação Sensibilizar para incluir, palestras de sensibilização e orientação familiar e programas de atendimento em grupo (ESTIMULAÇÃO ESSENCIAL). (FOLDER DO PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO ESSENCIAL, s/d)

O Centro Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo trabalha com a equipe de avaliação biopsicossocial, equipe esta que avalia, faz estudos de casos e encaminhamentos posteriores.

Dito isso, esclarecemos que a entrevista para este estudo foi realizada junto à equipe gestora do Centro Municipal de Educação Especial, por ser o setor responsável pelo atendimento denominado pela secretaria de Estimulação Essencial.

4.1.2 Creche Municipal

A fim de compreender como acontece o atendimento educacional às crianças com deficiência de 0 a 3 anos matriculadas na rede municipal de ensino de Manaus, selecionamos uma entre as creches que mais atenderam crianças com deficiência nos anos de 2019 e 2020, período da nossa investigação.

A respeito da competência atribuída aos sistemas de ensino, voltemos à Constituição Federal que definiu competências e atribuições aos entes federados (União, estados, Distrito Federal e municípios), estabelecendo a autonomia do município para criar o seu próprio sistema de ensino ou compor com o Estado um sistema único ou, ainda, manter-se integrado ao sistema estadual. No contexto legal, não há hierarquia entre as unidades, o que significa que elas são autônomas para organizar e gerir o seu sistema.

Com relação à Educação Especial, a LDBN confirma a competência dos sistemas (seja municipal ou estadual) na organização e regulamentação da modalidade. Entretanto, dentre as opções que o município possui com relação à instituição do seu sistema de ensino, existe uma forte tendência, apoiada pelas mais diversas correntes políticas, na descentralização do ensino, que, por sua vez, representa tanto resistência às políticas centralizadoras quanto movimento de afirmação da autonomia.

As informações abaixo foram extraídas do marco situacional do Projeto Político Pedagógico da creche, ao qual não tivemos acesso na íntegra em razão do documento ainda estar em fase de aprovação.

A referida instituição de ensino fica situada na Zona Norte de Manaus, no bairro Cidade Nova, em uma área periférica, marcada pelos constantes casos de roubos e pelo

crescimento do tráfico de drogas. A escola atende crianças de bairros adjacentes como o Alfredo Nascimento, Cidade de Deus, e algumas crianças da Zona Oeste. O PPP também registrou um aumento do número de crianças venezuelanas.

A comunidade escolar vem sofrendo nos últimos anos com o impacto causado pelas consequências da crise global, política, econômica e social, que interfere na situação brasileira: menores amparados pelos avós ou tios, pais desempregados, baixo poder aquisitivo, falta de empregos, famílias desestruturadas, alto nível de violência e insegurança dentro e fora de casa.

Outro fator que impactou fortemente a comunidade escolar está relacionado com a crise de saúde mundial ocasionada pela pandemia da COVID-19 que afetou profundamente a economia, a política e a vida cotidiana de todos. As pessoas precisaram reaprender a conviver com o distanciamento social, fechamento do comércio, de escolas, e tiveram que aprender a dar aulas remotas. A comunidade também foi impactada pelo aumento de preços de itens da cesta básica, dentre outros, o que gerou mais medo e ansiedade com o futuro.

5. Caracterizando os sujeitos da pesquisa

5.1 A Direção do CMEE

Atualmente, quem dirige o CMEE possui formação em Pedagogia, formou-se há 32 anos, cursou também quatro especializações em Educação Especial. Possui uma extensa trajetória profissional, começou a trabalhar na Educação na modalidade de Educação Infantil logo que terminou a graduação e em seguida iniciou a sua jornada na Educação Especial em uma escola privada de Manaus. Está no cargo atual desde 2009, há doze anos, de acordo com informações concedidas em entrevista: “quando eu fui me lotar na escola, analisaram meu currículo, a Educação Especial estava nascendo na SEMED e aí me convidaram para ficar [...]. Isso em 1991, e nunca sai da Educação Especial na SEMED” (INFORMAÇÃO VERBAL)¹.

O setor de estimulação essencial conta com uma equipe multidisciplinar da SEMED que é composta pelos seguintes profissionais: fonoaudióloga, fisioterapeuta, psicóloga e pedagoga.

5.2 A gestão da creche municipal

¹ TAL, Fulana de. Entrevista I. [Setembro. 2021]. Entrevistadora: Natália dos Santos Chaves. Manaus, 2021. 1 arquivo .mp3 (28 min.).

Quem está na gestão da creche municipal, lócus deste estudo, é uma mulher, na faixa etária de 55 anos que possui licenciatura plena em Educação Física, formada há 30 anos.

A gestora relatou não possuir formação na área da Educação Especial, mas realiza cursos *online* em plataformas para professores. “Tenho esses cursos daquela plataforma pra professores, mas cursos assim... *online*, eu nunca fiz cursos específicos mesmo, não assim, presencial não” (INFORMAÇÃO VERBAL)².

Sua trajetória profissional perpassa a docência de ensino fundamental, tanto na SEMED como na Secretaria de Educação do Estado – SEDUC AM, e a docência no ensino superior em uma instituição privada. Trabalha como gestora desde 2018 e passou por uma formação com a Gerência de Creches para assumir o cargo. Participou de várias reuniões, foi gestora em uma escola de Educação Infantil por algum tempo, assumindo de fato a gestão da creche em 2019.

6. Organização e funcionamento do Programa de Estimulação Essencial oferecido no Complexo Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo – CMEE.

6.1. Identificação do Programa, avaliação e intervenção

Os dados que ora apresentamos foram retirados do *folder* do Programa de Estimulação Essencial e da entrevista realizada no CMEE junto e à equipe multidisciplinar responsável pelos atendimentos às crianças. Identificamos que o Programa de Estimulação Essencial tem como objetivo:

Estimular precocemente o desenvolvimento integral da criança, criando experiências físicas, intelectuais, sociais e emocionais. Para tanto busca-se enriquecer as atividades do cotidiano através de atitudes proativas e refletidas na relação entre a criança e seus cuidadores. (*FOLDER DO PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO ESSENCIAL*, s/d).

Embora a nomenclatura adotada pelo CMEE seja Estimulação Essencial e não Estimulação Precoce (estamos diante de uma questão conceitual que já foi discutida na primeira seção deste estudo), observamos que a definição encontrada no *folder* é a mesma das Diretrizes Educacionais para Estimulação Precoce (1995), a saber:

Conjunto dinâmico de atividades, recursos humanos e ambientais incentivadores, que são destinados a proporcionar a criança, nos seus primeiros anos de vida, experiências significativas para alcançar pleno desenvolvimento das potencialidades no seu processo evolutivo, prevenindo, detectando, minimizando, recuperando ou compensando suas deficiências e seus efeitos. (*FOLDER DO PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO ESSENCIAL*, s/d)

Chamou-nos atenção a fonte utilizada no *folder* para referenciar o campo “indicadores de desenvolvimento e os sinais de alerta” por ser um documento publicado pelo Ministério da Saúde, em 2013, denominado Diretrizes de Atenção, considerando que a Estimulação Precoce no contexto educacional tem suas próprias diretrizes de organização e funcionamento. No texto, consta a seguinte informação: “o diagnóstico é essencialmente clínico e é feito a partir de observações da criança e de entrevistas com os pais e/ou cuidadores” (FOLDER DO PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO ESSENCIAL, s/d).

Ao perguntarmos como é feito o serviço de avaliação de crianças pré-escolares com deficiência na SEMED, a entrevistada respondeu que:

A coordenadora faz o controle da chegada das crianças, é agendada uma avaliação que geralmente acontece às sextas-feiras. Essa avaliação nós fazemos uma entrevista dirigida, fazendo coleta de dados da história pregressa dessa criança, da história atual e os motivos que trouxeram essa criança até nós. E aproveitamos para em paralelo dar orientações familiares de como essa criança deve ser conduzida a partir de então. E aí nós fidelizamos esse termo de compromisso e damos início ao atendimento que são dois por semana, duas vezes na semana (INFORMAÇÃO VERBAL)².

As Diretrizes Educacionais sobre a Estimulação precoce (1995) estabelecem dois processos básicos dos programas: avaliação e intervenção, que devem desenvolver-se de forma inter-relacionada e complementar. Os processos são explicados separadamente para facilitar a compreensão, bem como os seus conceitos:

Entende-se por avaliação a detecção clínica da provável deficiência e a apreciação operativa do desenvolvimento da criança e das condições de seu ambiente, levando-se em conta a influência recíproca entre ambos (criança-meio). [...] Devem se destacar, na avaliação, as habilidades e as potencialidades que venham a ser detectadas mais do que as deficiências. No processo devem analisar-se também os fatores de alto risco, presentes, sobretudo os de caráter ambiental, que possam ser removidos ou atenuados, uma vez que eles podem, com grande probabilidade bloquear o desenvolvimento (BRASIL, p. 19, 1995).

O processo de intervenção, por sua vez, consiste na oferta de recursos ambientais apropriados (físicos, tecnológicos, materiais e humanos) que devem proporcionar interações ativas que almejem avanços significativos em seu desenvolvimento evolutivo (Brasil, 1995, p. 20).

Acerca do serviço de intervenção ofertado para as crianças pré-escolares com deficiência na SEMED, a entrevistada afirmou que:

² TAL, Fulana de. Entrevista I. [Setembro. 2021]. Entrevistadora: Natália dos Santos Chaves. Manaus, 2021. 1 arquivo .mp3 (28 min.).

Nós fazemos um planejamento na sexta-feira, esse planejamento é junto. Digitamos esse planejamento no computador, verificamos os recursos que vão ser utilizados e na semana seguinte nós fazemos a aplicabilidade desse planejamento que envolve atividades lúdicas direcionadas às necessidades daquela criança. Focamos a sociabilidade, o controle, as contrariedades, as dificuldades de interação com a família, porque, no ato do atendimento, entra um familiar e a criança junto com os profissionais. Na segunda-feira, trabalham a psicóloga e a professora, na quarta-feira, a fonoaudióloga e o fisioterapeuta (INFORMAÇÃO VERBAL)¹.

Orientações a cerca da avaliação e dos atendimentos também constam das Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (2000).

A avaliação do documento reforça a importância da identificação das potencialidades e necessidades educacionais da criança por meio de uma interface com a família e os serviços de Assistência Social e Saúde e uma integração dos dados de acordo com as áreas mais significativas do desenvolvimento da criança, bem como a:

Elaboração de recomendações do plano individual de intervenção, estabelecendo prioridades e propondo esquemas e procedimentos aplicáveis; identificação das barreiras que incidem no atendimento (condições do local e da prática profissional) e recomendações para a sua eliminação; acompanhamento e avaliação da criança e de seu ambiente durante o desenvolvimento do programa, verificando os resultados que vão sendo alcançados, de modo a formular novas recomendações, se for o caso (BRASIL, 2000, p. 31).

Referente à intervenção pedagógica, o Programa tem por finalidade proporcionar à criança condições para alcançar o seu pleno desenvolvimento. São essenciais na intervenção:

Elaboração de um plano de intervenção individual e grupal, para o desenvolvimento de conteúdos curriculares específicos [...] garantia de participação direta e efetiva dos familiares nos atendimentos à criança para troca de informações e experiência, visando eficácia do atendimento e à continuidade das atividades no lar (BRASIL, 2000, p. 32).

Nesse contexto, percebemos que a Secretaria Municipal de Educação carece de domínio e apropriação dos documentos legais que regem a Educação para crianças com deficiência de 0 a 3 anos. O conhecimento das leis poderia contribuir substancialmente para uma melhor identificação e organização do serviço de Estimulação Precoce.

Prieto (2004) assinala que, na LDB 9394/1996, a Educação Especial caracteriza-se por assegurar "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades dos educandos portadores de necessidades especiais" (art. 59, I). A crescente demanda de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns intensifica a necessidade de ampliação das produções teóricas que nos auxiliem a compreender as diferentes possibilidades de organização curricular e demais alterações

recomendadas, exigidas ou passíveis de realização para melhor atender à diversidade de características de aprendizagem dos alunos.

“Na educação nós mudamos com processos, processos de vida, processos humanos, processos de conhecimento. Os processos são sempre mudanças, aliás, essa é a natureza processual de qualquer coisa” (CORTELLA, 2014, p.14).

De acordo com o autor, não se trata de mudar tudo, mas mudar o que precisa ser mudado. E mudar o que precisa ser mudado exige uma atitude, que é ter cautela, isto é, de não fazer as coisas de maneira atabalhoada, destituída de critérios. Ter cautela requer, como dizia Paulo Freire: a paciência histórica, a pedagógica e a afetiva.

6.2 Estabelecendo os subsídios teóricos e as diretrizes na SEMED

Apresentaremos a seguir as informações concernentes aos princípios, leis, diretrizes municipais e concepções teóricas, obtidas durante a entrevista junto à equipe do Centro Municipal de Educação de Especial André Vidal de Araújo. Ressaltamos que as respostas às questões serão apresentadas na íntegra.

Ao perguntarmos se o município possui alguma lei, política ou diretriz sobre a Estimulação Precoce para crianças de 0 a 3 anos, a equipe nos respondeu que:

Na verdade, voltado para a Política existe no Plano Municipal de Educação da SEMED, a questão do direito à matrícula e o assessoramento pedagógico, que já é com a gerência, e orientações da equipe biopsicossocial quando a escola solicita, porque assim, quem sente necessidade é a escola. Então, assim, não existe um trabalho da educação propriamente dito nas creches, existe um trabalho desde que a escola sinta necessidade, aí a Educação Especial se faz presente (INFORMAÇÃO VERBAL)¹.

Perguntamos se esse documento foi elaborado antes ou depois da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

Após, (silêncio) mas falta. (Nesse momento interrompemos a gravação a pedido da pessoa entrevistada) (INFORMAÇÃO VERBAL)¹.

Consultamos o Plano Municipal de Educação e este estabelece, em seu art. 8.º, que “o Município deve considerar o atendimento às necessidades específicas da Educação Especial para garantia da equidade educacional, assegurando um sistema inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino” (Manaus, 2015, p. 1).

Uma das estratégias do plano para atingir a meta 1 visa a ampliar a oferta da Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o fim da vigência deste PME:

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 (MANAUS, 2015, p. 2).

Está em consonância com a meta 1 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), porém essa meta revela a fragilidade do acesso à Educação Infantil:

[...] Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a sua 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. (BRASIL, 2014).

Cabe ressaltar que o PNE de 2001 (BRASIL, 200b) já apresentava a meta de 50% no atendimento a crianças de 0 a 3 anos, o que, ao final de 2009, atingiu apenas 18,04% desse atendimento, segundo dados do IPEA (BRASIL, 2011b).

O PME prevê a oferta e o desenvolvimento de tecnologias pedagógicas que articulem a organização do tempo, do currículo e das atividades didáticas contextualizadas com a escola.

Cabe enfatizarmos que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) demonstra, de alguma forma, que o governo assume a escolarização da pessoa com deficiência, pois, além de indicar a necessidade de superar a fragmentação histórica existente entre a Educação Básica e a Educação Especial, lança programas que atuam na promoção de condições de acessibilidade física, pedagógica e na comunicação nas escolas comuns para esse alunado.

Até 2017, o PME previa ampliar o Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE), criando novas unidades por zonas para facilitar, por meio de profissionais habilitados, o atendimento a discentes, docentes e comunidade. Até o momento da realização deste estudo, não obtivemos registro de que essa proposta tenha se efetivado.

Dentre os documentos oficiais da SEMED que dispõe sobre a organização e funcionamento da Educação Especial, consideramos importante fazer referência em nosso estudo à resolução nº 011/CME/2016, aprovada em 02/06/2016, que institui novos procedimentos e orientações para a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus.

A resolução estabelece no art. 3º que a Educação Especial na perspectiva inclusiva é um dever constitucional do Estado e da família. Uma modalidade de ensino que deve ser oferecida aos alunos com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades /superdotação, preferencialmente, na rede regular de ensino ou em centros educacionais

especializados. É obrigatória a sua oferta na Educação Básica com início na Educação Infantil (0 aos 5 anos).

Art. 24 - O Sistema Municipal de Ensino deverá oferecer, às crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade estimulação essencial, voltada para o desenvolvimento global da criança envolvendo atividades terapêuticas e educacionais que lhes proporcione condições e adaptações às suas necessidades e aprimore suas competências e habilidades de interação social e aprendizagens significativas (MANAUS, p. 23, 2016).

Durante entrevista com a equipe multidisciplinar que realiza os atendimentos na sala de Estimulação Essencial do Complexo perguntamos:

- Qual o subsídio teórico para o atendimento às crianças com deficiência de 0 a 3 anos de idade matriculadas nas creches?

Nós temos as diretrizes de funcionamento da Estimulação Precoce que são previstas pelo Ministério da Educação e tem o da saúde também. Temos esses documentos, que são passados para os nossos profissionais. A Secretaria não nos passou nenhum material neste sentido, nós que buscamos e nós temos um projeto da Estimulação Essencial (INFORMAÇÃO VERBAL)¹.

A equipe mostrou-se disposta a colaborar com a pesquisa, compartilhou conosco o material que é utilizado como aporte teórico para a realização do trabalho, o primeiro deles foi o Guia de Estimulação para bebês com Síndrome de Down (2014), documento organizado pelo Movimento Down/Observatórios de Favelas do Rio de Janeiro, Movimento de Ação e Inovação Social – MAIS.

O documento “é um guia para que mães e pais possam ajudar no desenvolvimento de seus filhos com exercícios simples e atividades do dia a dia” (Movimento Down, 2014). Além desse guia, tivemos acesso a dois artigos científicos e a uma dissertação que servem de aporte teórico para a equipe:

O artigo “Bebês de risco e sua família: o trabalho preventivo” (RODRIGUES, 2003) trata-se de uma investigação realizada a cerca do acompanhamento do desenvolvimento de bebês de risco no Centro de Psicologia Aplicada da UNESP. O artigo apresenta um enfoque clínico da área de conhecimento da Psicologia.

O artigo “A estimulação precoce e sua importância na inclusão escolar de crianças com deficiência nas séries iniciais” (ALMEIDA, 2012) descreve o desenvolvimento do Programa de Estimulação Precoce no Município de Nossa Senhora do Socorro (SE) e como o Programa vem contribuindo com inserção de crianças com deficiência na Educação Infantil.

A dissertação de Alves (2007) é intitulada “A estimulação precoce e sua importância na educação infantil detecção de sinais de risco psíquico para o desenvolvimento”.

Diante do exposto, embora tenhamos percebido um esforço por parte da equipe em buscar uma fundamentação teórica que dê embasamento científico ao trabalho realizado, ficou evidente a falta de conhecimento e apropriação das leis, políticas e diretrizes que determinam as normas de funcionamento dos programas de Estimulação Precoce no contexto da Educação.

Sem dúvidas, erros podem acontecer, aprendemos com eles, mas o que não se pode é permanecer no imobilismo, deixando de procurar as soluções apresentadas no momento para alcançar a aprendizagem das crianças.

A fim de compreendermos como ocorre o serviço de Estimulação Precoce ofertado no Centro Municipal, perguntamos:

- Como é feito o serviço de identificação, avaliação e Estimulação Precoce de crianças pré-escolares com deficiência na SEMED?

Nós recebemos crianças que as famílias vêm aqui por conta própria, que buscam o apoio que não estão ainda em nenhuma creche e temos crianças que já vem da creche por conta do contexto comportamental que elas apresentaram dentro do espaço. Mas nós temos recebido muitas crianças de comunidade, a criança ainda nem adentrou a creche e ela chega aqui por vários canais a demanda da comunidade é muito maior. Geralmente, a criança é matriculada na rede e a escola percebe os comportamentos atípicos, as condutas desta criança nos primeiros dias junto a instituição. Aí, a direção da escola, a pedagoga e a própria família se dirigem ao CMEE em busca de apoio, de orientação, de direcionamento (INFORMAÇÃO VERBAL)¹.

Ou seja, a maior parte das crianças atendidas no serviço de estimulação essencial da SEMED é oriunda da comunidade em geral. A fim de compreendermos melhor esse panorama, fizemos a seguinte pergunta:

- Todas as crianças que são atendidas no complexo são oriundas das creches da SEMED?

Não necessariamente, na verdade, assim... Quando a mãe descobre, ela procura ou o médico encaminha, então, às vezes ela não tá matriculada porque a gente atende a partir de quatro meses. Então, às vezes ela não está na escola. As crianças da creche, a gente faz orientação na creche para que a criança fique lá, porque a gente não tem recursos humanos suficiente para fazer. O que a gente diz é que a creche pode, sim, fazer uma estimulação, o que a gente faz aqui eles têm capacidade de fazer lá com as nossas orientações (INFORMAÇÃO VERBAL)¹.

Para que não restassem dúvidas a cerca do assunto, seguimos indagando:

- Então, as crianças das creches são atendidas lá mesmo? E as que são atendidas aqui, vêm encaminhadas por outros lugares?

Sim, o complexo atende, mas a equipe se desloca para as creches para fazer uma roda de conversa onde as professoras manifestam o que as crianças têm. Aí, a partir daí, a fono faz orientação, a psicóloga... Voltam outros dias, aí, é feito um acordo lá, mas a estimulação acontece lá (INFORMAÇÃO VERBAL)¹.

Perguntamos: Então, as creches encaminhavam as crianças para avaliação no complexo?

Não. Porque a avaliação é agendada a partir dos 4 anos. Na creche, a criança tem que ser estimulada, porque ela não vai responder nas avaliações. Então, o que a gente pede é muito estímulo para que essa criança se desenvolva. A gente atende a partir do segundo período. A partir de quatro anos, a criança vem para avaliação, porque aí é uma criança que já esteve na creche sem muito sucesso e aí está na escola e não teve uma evolução. Então, ela já vem no contraturno para, então, a gente oferecer o programa para essa criança. Aí, essa criança já entra no programa estimulação da aprendizagem. Não é Estimulação Precoce, porque a Estimulação Precoce é para os bebês de quatro meses aos três anos (INFORMAÇÃO VERBAL)¹.

Finalizando esse bloco de perguntas, questionamos se em alguma creche municipal existia sala de recursos multifuncional:

Creche nenhuma tem, porque, como eu estou te dizendo, eles ficam no integral e tem doze crianças e duas professoras que podem fazer uma estimulação perfeita. Nós temos salas de recursos no CMEI (INFORMAÇÃO VERBAL)¹.

O poder público, a partir de seu posicionamento sobre as questões educacionais e do entendimento que tem sobre a escola pública, propõe ações, projetos, linhas de formação de professores, formas de avaliação dos alunos e das escolas, recursos, entre tantas outras possibilidades de procedimento frente aos desafios do cotidiano pedagógico. Nesse sentido, é importante compreender a direção das políticas públicas e as formas do diálogo entre estas e o que efetivamente ocorre na escola.

A Constituição da República confere extrema importância ao direito à Educação, atribuindo-lhe o caráter de direito fundamental social e, ainda, fixando que é dever do Estado prestá-lo. “É tendo em conta uma adequada teoria dos direitos fundamentais como elementos fundadores da ordem jurídica que o direito à educação, em suas mais diversas peculiaridades, deve ser pensado” (MALISKA, 2001, p. 293).

Os trechos da entrevista apresentados acima serão discutidos e analisados à luz das políticas, leis e das diretrizes educacionais que normatizam a Educação no Brasil.

A Constituição Federal de 1998, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996 dispõe acerca da obrigatoriedade do Estado em ofertar o Atendimento Educacional

Especializado – AEE na rede regular de ensino em todos os níveis etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular.

De acordo com Decreto 7.611/2011 que dispõe sobre a Educação Especial e sobre o Atendimento Educacional Especializado em seu art. 2º § 1º “o atendimento educacional especializado, é compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) dispõem sobre a matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial:

Art.1 os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2013, p. 282).

O AEE tem como finalidade a eliminação de barreiras para a plena participação do estudante na sociedade e para o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos, sem substituir as classes comuns.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) preconiza que o AEE se expressa por meio de serviços de Estimulação Precoce para as crianças de 0 a 3 anos com a finalidade de aperfeiçoar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de Saúde e Assistência Social (BRASIL, 2008).

De acordo com os documentos acima mencionados e diversos outros já discutidos na primeira seção deste estudo, temos um sistema educacional inclusivo na realidade brasileira, ao menos no que está previsto na letra da lei, em que a Educação Especial tem um caráter transversal desde a Educação Infantil com a garantia do AEE para os que dele necessitarem, um recurso fundamental para os bebês ou crianças pequenas.

Souza (2019) nos alerta para o grande desafio que é pensar a história dos serviços educacionais para crianças de 0 a 3 anos com deficiência, visto que ao longo de toda a história da Educação especial os serviços para esse público foi pensado e organizado separadamente. Ainda que nas duas últimas décadas o conceito de inclusão educacional tenha se tornado cada vez mais recorrente em termos de legalidade, ainda esbarramos em um quadro de exclusões e contradições marcado pela falta de aplicabilidade dessas leis.

Torna-se imperioso, assim, aproximar crescentemente legalidade e legitimidade porque, nas sociedades complexas e pluralistas, o problema de legitimidade puramente reacional-legal apresenta-se insuficiente, uma vez que ela depende da

continua renovação do pacto social através da reabertura permanente do conteúdo da justiça e da própria legitimidade dos procedimentos (CARNEIRO, 2007, p. 89).

Não obstante, nos deparamos com a realidade apresentada nas creches da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Nosso estudo revela que apesar da lei prevê a oferta do AEE em salas de recursos multifuncionais ou em centro de Atendimento Educacional Especializado para toda a Educação Básica, esse direito é negado às crianças sob a alegação de que a SEMED “não dispõe de recursos humanos suficientes para fazer”; “na creche, a criança tem que ser estimulada, porque ela não vai responder nas avaliações”; “a gente atende a partir do segundo período, a partir de quatro anos a criança vem para avaliação, porque aí é uma criança que já esteve na creche sem muito sucesso e aí está na escola e não teve uma evolução”; “eles ficam no integral e têm doze crianças e duas professoras que podem fazer uma estimulação perfeita. Nós temos salas de recursos no CMEI (INFORMAÇÃO VERBAL)¹.

Em relação à oferta do AEE, percebe-se que ela não é garantia de que ocorra na escola pública a materialização da Educação Inclusiva. Ações como a matrícula dos educandos em SRM's, a promoção de acessibilidade arquitetônica, de materiais, comunicacional e atitudinal, bem como uma formação continuada e adequada para os professores tornam-se princípios *sine qua non* para que se efetive a educação inclusiva, prevista desde a aprovação das Leis 10.048/00 e 10.098/00, tendo continuidade na PNEEPEI (2008) e nas Legislações subsequentes (LEMOS, 2019, p. 74).

De acordo com as Diretrizes Educacionais para a Estimulação Precoce (1995) e com o Referencial Curricular para a Educação Infantil (2000), os bebês têm direito a usufruir dos processos de avaliação e intervenção no que se refere às suas necessidades específicas. A carência e a inadequação da estimulação nos três primeiros anos de vida podem diminuir o ritmo do desenvolvimento infantil, aumentando o distanciamento dos padrões de desenvolvimento global da criança e dando origem a danos duradouros. O emprego da Estimulação Precoce pode prevenir ou atenuar esses danos no processo evolutivo infantil.

Embora o direito à inclusão escolar dos bebês e das crianças pequenas esteja previsto na lei e paulatinamente venha se efetivando no município, faz-se necessário esclarecer que apenas inserir esta criança na escola, sem ofertar os serviços adequados e condições necessárias ao seu pleno desenvolvimento, não é suficiente.

A previsão legal de ampliação do acesso de crianças pequenas com necessidades especiais em condição de inclusão no ensino regular, especialmente na Educação Infantil, pressupõe adequações para garantir um atendimento de qualidade desde tenra idade. O que vem se constituindo um dos grandes desafios de implementação do paradigma inclusivo (SOUZA, 2019, p. 71).

Nesse sentido, toda a comunidade escolar precisa estar envolvida com a Educação e com a construção de uma sociedade para todos. Isso, porque a inclusão é fundamentada no respeito à diversidade humana já que cada criança é única, com potencial, motivações, interesses e habilidades que devem ser trabalhadas e respeitadas. Todos os esforços devem centrar-se no desenvolvimento de um trabalho pedagógico diversificado e de qualidade que tenha a criança como foco integral com práticas educativas adequadas a cada necessidade dos alunos.

As Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais (2000) determinam que a equipe mínima pode ser constituída pelo professor habilitado na impossibilidade do município dispor de uma equipe multiprofissional para avaliação e intervenção nas escolas, desde que sob orientação e supervisão de membros da equipe multiprofissional regional.

De acordo com os dados obtidos por meio da entrevista no Centro Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo, identificamos que o serviço de Estimulação Precoce nas creches municipais de Manaus acontece dentro dessa prerrogativa por meio de uma equipe itinerante que: “se desloca para as creches para fazer uma roda de conversa, onde as professoras manifestam o que as crianças têm. Aí a partir daí, a fono faz orientação, a psicóloga... Voltam outros dias, aí é feito um acordo lá (INFORMAÇÃO VERBAL)¹. Essa infelizmente não é uma realidade encontrada apenas na cidade de Manaus, como apontam os estudos de Pereira (2012), Ribeiro (2016) e Borges (2016).

Pereira (2012) em seu estudo sobre o encaminhamento dos sujeitos com NEE em idade de Estimulação Precoce de zero a 3 anos e 11 meses para as escolas de Educação Infantil de um município de médio porte do Vale dos Sinos, revela que, mesmo com um expressivo quantitativo de sujeitos com NEE em processos de inclusão, o município não dispõe de suporte da Estimulação Precoce. O autor alerta para a falta de informações que os profissionais recebem durante a sua formação acadêmica, referentes à possibilidade de atuar com sujeitos que apresentem algum tipo de NEE, visto que, na maioria das vezes, os professores não se dizem “preparados” para lidar com essa realidade.

Ribeiro (2011), ao descrever e analisar as orientações dos setores centrais de Educação Especial e de Educação Infantil da Rede municipal de ensino de São Paulo para o atendimento educacional de crianças da Educação Infantil público-alvo da Educação Especial, revela que o Atendimento Educacional Especializado é efetivado por professores especializados por meio do serviço itinerante de apoio e acompanhamento pedagógico para toda a faixa etária da

Educação Infantil. Para as crianças de 0 a 3 anos, a orientação adotada era de Estimulação Precoce realizada pelos próprios professores com orientações prévias dos professores especializados.

Borges (2016) investigou como os professores de Educação Infantil têm trabalhado a Estimulação Precoce para a promoção da inclusão das crianças público-alvo da Educação Especial nas creches dos Centros Municipais de Educação Infantil de Catalão (GO). Os resultados evidenciam que a inclusão da criança com deficiência não acarretou mudanças expressivas nas práticas pedagógicas das educadoras. Aponta também a necessidade de mais investimento na formação docente na Educação Infantil, sobretudo no que se refere ao trabalho com a criança com deficiência.

Os resultados desses estudos revelam a necessidade de maiores esforços governamentais em atender o que está disposto nos documentos legais e nas diretrizes educacionais para a Educação Especial, no que concerne à oferta de serviços que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. Tais serviços incluem a formação continuada de professores, de gestores e demais profissionais da escola para uma Educação em uma perspectiva inclusiva. Demo (2002, p. 87) afirma que é “fundamental na vida do profissional da formação manter-se bem formado. Isso implica primeiro, ter tido boa formação; segundo alimentar de modo contínuo sua formação”. Ou seja, a escola deve contar com profissionais capacitados para atuar na inclusão desses alunos na classe comum.

7. A realidade educacional das crianças com deficiência de 0 a 3 anos matriculadas em uma creche de Manaus

A fim de analisar de forma dialética o contexto legal, político e teórico do atendimento às crianças com deficiência na faixa etária de 0 a 3 anos da modalidade da Educação especial na Secretaria Municipal de Educação de Manaus, procuramos conhecer de perto a realidade de uma das creches municipais da cidade de Manaus.

Para isso, realizamos uma entrevista semiestruturada com a gestora da escola, considerando que a direção de uma escola exerce uma função relevante na condução da prática educacional e tem como objetivos os princípios e as metas estabelecidas no Projeto Político Pedagógico. A direção tem a função de promover a mobilização dos professores e funcionários e a coesão do grupo enquanto uma equipe que trabalhe de forma cooperativa (BRASIL, 2004).

Registramos que durante toda a duração da entrevista a gestora mostrou-se aberta e receptiva em colaborar com nossa pesquisa e que as respostas às nossas perguntas foram transcritas na íntegra. Assim, no primeiro momento, em uma conversa informal, solicitamos que a gestora falasse (de forma espontânea) um pouco sobre a Estimulação Precoce:

Pra mim, tudo bem. Pra gente, nas creches, não é dado até agora nenhum viés específico pras crianças com problemas, pras crianças especiais, por enquanto, a gente não tem isso. Então, o que acontece é que a gente vê entre as professoras quais delas têm pós-graduação ou alguma coisa voltada para essas crianças. Então, a gente procura colocar os especiais nessas salas (INFORMAÇÃO VERBAL)².

Sasaki (2002) defende que, para que possamos viver em uma sociedade verdadeiramente inclusiva, precisamos estar atentos ao nosso discurso, pois nele se evidenciam, voluntária ou involuntariamente, o respeito e a discriminação com as pessoas com deficiências.

Assim, não poderíamos deixar de fazer um esclarecimento acerca da nomenclatura correta para designar crianças com deficiência. Elas não são “crianças com problemas”, tampouco “crianças especiais”, pois o sentido especial não agrega nenhum valor diferenciado, o “especial” não é uma qualificação exclusiva das pessoas com deficiência, pois se aplica a qualquer pessoa. O termo “pessoas com deficiência” foi escolhido como mais apropriado pelas próprias pessoas com deficiência.

É na escola que os alunos vivenciam os seus primeiros desafios e experiências fora do seio da família, a relação com seus pares desenvolvem suas habilidades individuais por meio de trocas, eles aprendem e compartilham valores, crenças e conhecimentos. “Por esta e outras razões reconhecemos que a importância da inclusão escolar e social como uma forma de respeito à diversidade é, pois, o caminho a ser trilhado em busca da dignidade humana” (CARVALHO, 2000). A Declaração de Salamanca (1994) sugere funções inerentes ao gestor, pautadas em uma perspectiva inclusiva:

Administradores locais e diretores de escola podem ter um papel significativo quanto a fazer com que as escolas respondam mais às crianças com necessidades educacionais especiais desde que a eles sejam fornecidos a devida autonomia e o adequado treinamento para que o possam fazê-lo (UNESCO,1994).

A autonomia da gestão torna-se uma necessidade a partir do momento em que a comunidade local e a sociedade como um todo anseiam por mudanças, mudanças essas que devem fazer parte da identidade da escola e para isso necessitam estar inseridas no Projeto Político Pedagógico.

Castro (2002) afirma que a gestão escolar deve estar fundamentada no princípio de que a Educação é contínua, multifacetada e ampla, envolvendo a totalidade do ser e a prática escolar relacionada com as instituições e com as pessoas. A gestão escolar faz parte da Educação e da vida, na sua proposição pedagógica.

A Educação e gestão inclusiva, como todo o processo, leva tempo para se (re)organizar, pois estão intrinsecamente relacionadas ao respeito pela diferença, pela diversidade, o que não é simples. Anunciação (2019, p. 49) afirma que “é necessária a construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que venha ao encontro das funções das escolas, as quais, na atualidade, não são apenas educativas, mas também políticas e sociais”. Durante a entrevista perguntamos à gestora:

- O serviço de Estimulação Precoce está integrado ao PPP da Escola?

A escola tem um PPP, fizemos agora. Contempla essa questão. Nós queríamos fazer, não queríamos tirar uma sala de referência para fazer um projeto. Então, o que nós estávamos tentando fazer, eu sai da minha sala, fui para a secretaria, as professoras viriam para a minha sala e nós usaríamos a sala dos professores como salinha de referência para as crianças especiais. Aí, a nossa pedagoga chegou a fazer o projeto e nós teríamos duas professoras, uma de manhã e uma de tarde, e nós faríamos atendimento fora, na sala de referência. “Ah, a criança já está começando a fazer isso aqui”, vem ficar com a professora no outro horário. Então, nós chegamos a fazer o projeto, mandamos para a DDZ, mas foi ano passado e tava com esse negócio de pandemia. Aí, tava com essa questão de que está para sair uma gestão e entrar outra, e acabou que tá parado, não sei por onde anda (INFORMAÇÃO VERBAL).²

De acordo as diretrizes e políticas educacionais, nacionais e internacionais, o Atendimento Educacional Especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola com a finalidade de garantir o pleno acesso e a participação das crianças atendendo às características das pessoas com deficiência, respeitando seu caminhar próprio e favorecendo o seu progresso escolar.

Conforme o argumento de Oliveira (2004, p. 77), a proposta de uma Educação inclusiva pode caracterizar-se como uma nova “possibilidade de re-organização dos elementos constituintes do cotidiano escolar, uma vez que para se tornar inclusiva e atender às diferenças de seus alunos, há de se pensar num novo projeto pedagógico: flexível, aberto e dinâmico.

Os dados revelados no decorrer deste estudo revelam que as creches municipais de Manaus não contam com o serviço de AEE em salas de recursos multifuncionais e nem com o atendimento em centros especializados de Educação Especial, neste caso “então, a escola não

tem uma sala de recursos, o atendimento é realizado na sala de aula” (INFORMAÇÃO VERBAL)².

Ao indagarmos se as crianças da escola são atendidas no CMEE, a gestora da escola respondeu:

Não. A gente tem uma assessora que é muito próxima do CMEE, mas eles só atendem lá a partir dos três anos. Essa semana ela disse que a gente vai poder sim encaminhar, pelo menos pra eles poderem avaliar. Mas de intervenção, eu não sei, geralmente eles fazem o laudo e mandam de volta pra escola (INFORMAÇÃO VERBAL)².

Também perguntamos: Em quais espaços as crianças com deficiência são atendidas? E a resposta foi: -“Nas classes comuns, junto com os outros curumins, todo mundo junto” (INFORMAÇÃO VERBAL)².

Ao comparar o depoimento da diretora do CMEE com o da gestora da escola, percebemos uma unidade ao relatarmos que o trabalho de Estimulação Precoce é realizado pelas professoras com o apoio de uma equipe itinerante que visita a escola, neste caso a “assessora que é muito próxima ao CMEE”.

Porém, os relatos divergem em determinados pontos, pois, de acordo com a diretora do CMEE, as avaliações no complexo são realizadas com crianças a partir dos quatro anos. Nessa faixa etária (0 aos 3), o que é recomendado é “muito estímulo para a criança”.

Nesse panorama, urge fazermos uma reflexão sobre a importância do professor como profissional de aprendizagem que é, pois recaem em suas mãos a responsabilidade de oferecer às crianças com deficiência de 0 a 3 anos a Estimulação Precoce adequada de forma a contribuir para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 prevê que os serviços de Estimulação Precoce objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de Saúde e Assistência Social.

Esse professor deve ser especialista para lidar com as condições de todos os alunos, enquanto seres que evoluem, que constroem conhecimentos, que tem sentimentos e desejos, que trazem para a escola suas bagagens de experiências de vida e de informações. Educar exige do professor habilidade, criatividade, um saber crítico e uma enorme curiosidade relacionada a interesses acadêmicos.

Infelizmente, o que se percebe é que nem todos os professores estão aptos a lidar com a diversidade que a inclusão impõe na escola. Isso pode ser verificado na fala da gestora escolar, ao perguntarmos: Onde o serviço de Estimulação Precoce é ofertado, em quais

espaços? Salas de recursos multifuncionais? Classes, escolas ou serviços educacionais especializados?

Aqui, é um serviço assim, meio que especializado. A professora que tava aqui, que precisou sair tinha mestrado em Educação Especial, a outra tinha pós em Educação Especial. Então, entre elas mesmas, elas conversaram, elas viam o que podiam se ajudar, uma à outra, ajudavam outras salinhas, qual a atividade... por elas mesmo (INFORMAÇÃO VERBAL)?

O professor deve estar atento para perceber que seus conhecimentos não se esgotam na graduação e muito menos nos cursos de pós-graduação. Eles requerem uma contínua atualização, uma vez que “a atividade de ensinar é de fato, complexa e exige dos professores conhecimentos novos que, muitas vezes, contradizem o que lhes foi ensinado e o que utilizam em sala de aula” (MANTOAN, 1997, p. 120).

Conceber a escola, a Educação, o homem e os saberes que ele detém, conforme exposto anteriormente, implica a revisão de conteúdos, métodos, formas de avaliação, propostas de formação, currículos e normas. Também, necessariamente, impõe considerar a dimensão política da Educação que exige dar respostas às questões propostas pela escola a partir do conhecimento dos sujeitos que nela estão.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), no que diz respeito à Educação Infantil, alertam para o acolhimento da diversidade, inclusive no que diz respeito às crianças com deficiência. O direito dessas crianças deve ser assegurado em igualdade com os direitos das demais crianças por meio do planejamento das situações de vivência e aprendizagem na Educação Infantil.

O olhar acolhedor de diversidades também se refere às crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O direito dessas crianças à liberdade e à participação, tal como para as demais crianças, deve ser acolhido no planejamento das situações de vivência e aprendizagem na Educação Infantil. Para garanti-lo, são necessárias medidas que aperfeiçoem suas vivências na creche e na pré-escola, garantindo que esses espaços sejam estruturados de modo a permitir a sua condição de sujeitos ativos e participativos nas interações e brincadeiras junto a todas as crianças. As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar a Resolução CNE/CEB 5/2009 que prevê “a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2009, p. 18).

Investigamos se a escola fez algum tipo de adequação ou modificação do ambiente eliminando as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização dos estudantes com deficiência. Foi-nos informado que: “Não. Porque nunca teve nenhuma barreira específica para eles não” (INFORMAÇÃO VERBAL)².

Indagamos ainda se os espaços materiais, objetos, brinquedos são acessíveis para crianças público-alvo da Educação Especial, a resposta foi a seguinte:

Eles trabalham com os mesmos materiais das outras crianças. Mas algumas professoras às vezes desenvolvem, dos cursos que elas fazem, materiais para eles. Como aquelas almofadinhas com arrozinho pra eles sentarem, pra estimular. Então, assim... Certos materiais elas é que fazem pra eles. (INFORMAÇÃO VERBAL)².

Ao final da entrevista, perguntamos: qual a maior dificuldade da Escola para a realização do atendimento de Estimulação Precoce?

É justamente a falta de material específico e falta de um profissional que seja da creche. Aqui, por exemplo, eu tenho enfermeira, tem creche que tem assistente social, mas a qualquer momento eles podem estar saindo. Aqui, por exemplo, eu tinha três professoras maravilhosas que tinham pós-graduação em Educação Especial, mas que se põe aqui e tira dali eu não tenho mais, agora eu só tô com uma, entendeu? Profissionais voltados para a fase creche. Pra dar esse embasamento, esse reforço para as nossas professoras, né? Elas são muito criativas, todo material que vem pra cá, pras crianças, elas usam de forma igual. Eu acho que possa ser dada a ideia de que os pais também sejam protegidos por psicólogos, é uma carga muito difícil. Eu sou gestora, não tenho intimidade sanguínea com eles, a minha é só do convívio, essas crianças já me preocupam, já tiram meu sono. Por exemplo, no caso dos dois gêmeos, o pai não aceitava de jeito nenhum que eles eram especiais, a mãe não dizia de jeito nenhum que eles tinham dificuldade. Então, eles não querem falar por acharem que a gente vai rejeitar, e realmente têm alguns lugares que rejeitam, por que dá um trabalho diferenciado, né? Eu agradeço muito a Deus pelo fato de não ter tido filhos assim, imagino o quão difícil deve ser pra quem tem. E ela estava sozinha, o marido tinha abandonado, aí tinha dias da semana que eles não vinham porque tinham outros médicos, já tudo planejado. Em vez de ter cinco dias de aula, eles tinham só três. Até que depois o pai voltou, aí ela já tinha outro semblante, porque não estava mais só, tinha o pai pra ajudar. Às vezes é a família que não aceita, às vezes eles pensam que vai passar como uma gripe. E a gente sabe que não é assim. Então, eles precisam desse acompanhamento (INFORMAÇÃO VERBAL)².

Como podemos perceber, são muitas as barreiras enfrentadas pelas creches manauaras para que possamos oferecer de fato uma Educação inclusiva e de qualidade para as crianças pequenas. Essas barreiras perpassam a falta de material pedagógico adequado, de profissionais qualificados, de acolhimento às famílias, entre outras mazelas. Porém, ao analisar o conteúdo das respostas, ficou evidente na fala da gestora que questões atitudinais também precisam ser trabalhadas, tais como a utilização dos termos adequados ao se referir às crianças com deficiência, o olhar para o potencial e não para a dificuldade das crianças, além da apropriação das orientações de cunho pedagógico para que se possa focar na aprendizagem e não apenas nas orientações clínicas. Segundo o relato da gestora:

Eu acho que vai chegar lá, eu acho que não demora muito não. Eu vejo que a secretaria está tentando fazer um trabalho bom voltado para essas crianças. Só que eu acho que também falta isso, e é conhecimento a respeito do negócio, porque não adianta você colocar assim: “Ah, eu vou abrir as portas”, mas eu preciso reeducar os meus professores para isso, né, fazer cursos específicos para essas áreas. Eu acho que tem que ser cursos pra quem quer você não pode obrigar um professor que já está na metade da carreira e “agora você tem que...” não (INFORMAÇÃO VERBAL)².

A gestão escolar é compreendida como união entre filosofia e política, por meio da execução do planejamento, direção coordenação e controle das ações educativas (DIAS, 2002). Dessa forma, o gestor escolar tem sua prática atrelada à política educacional. Representa o elo capaz de interpretar as leis e as diretrizes do sistema para o público interno e para a comunidade intra e extraescolar. De outro lado, pode ser um intérprete dos anseios da comunidade sobre a escola para os órgãos deliberativos e decisórios de administração central do sistema.

Para que exista de fato uma Educação inclusiva, é preciso remover essas barreiras e para isso “inclui garantir no cotidiano da instituição a acessibilidade de espaços, materiais, objetos e brinquedos, procedimentos e formas de comunicação e orientação vividas, especificidades e singularidades das crianças com deficiências” (BRASIL, 2013, p. 90).

7.1 O paradigma médico e clínico da deficiência presente na instituição de ensino.

Na maioria das informações postas pela equipe gestora da escola, observamos um viés de natureza clínica. Em pouquíssimos momentos, percebemos a associação com o contexto educacional nas falas. Relacionamos o fato à herança do modelo médico da deficiência, que ainda hoje exerce influência no olhar da comunidade escolar sobre o aluno com deficiência. Nesse paradigma centrado na doença, na incapacidade, o fracasso escolar é justificado pela deficiência que o aluno apresenta.

De acordo com Sasaki (1997), a deficiência presente nesse modelo consiste em um problema do indivíduo e, por isso, este teria que se adaptar à sociedade ou ser “transformado” por profissionais através da reabilitação terapêutica.

As questões em torno da inclusão desses alunos e dos serviços de Estimulação Precoce oferecidos na escola sempre eram deslocadas do eixo pedagógico para o eixo clínico. Era uma maneira de justificar a falta de um referencial teórico, de uma diretriz ou até mesmo de conhecimento das leis e políticas voltadas para o atendimento educacional aos alunos com

deficiência. Portanto, diante de qualquer dificuldade, a causa ou o problema estaria na deficiência, assinalando o que chamamos de patologização do processo ensino-aprendizagem.

Na escola esse processo de biologização geralmente se manifesta colocando como causas do fracasso escolar quaisquer doenças das crianças. Desloca-se o eixo de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas, portanto inacessíveis à Educação. A isto, temos chamado medicalização do processo de ensino-aprendizagem. Recentemente, por uma ampliação da variedade de profissionais de saúde envolvidos com o processo (não apenas o médico, mas também o enfermeiro, o psicólogo, o fonoaudiólogo), temos usado a expressão patologização do processo de ensino-aprendizagem) (COLLARES e MOYSÉS, 1992, p. 16).

Apresentaremos a seguir um trecho da entrevista realizada na escola, que representa na prática o que afirmam os autores supracitados. Ao indagarmos: Existe algum subsídio teórico, uma política ou programa que embase o trabalho pedagógico da escola no que diz respeito ao atendimento de Estimulação Precoce? Obtivemos a seguinte resposta:

Não. A gente não tem um autor específico, uma coisa específica, a gente tem um amigo específico. O dr. “Rio Negro”³ ele é o médico de referência principalmente para TEA em Manaus. Como ele é neurologista, praticamente ele atende todas essas crianças especiais. Então, com o dr. “Rio Negro”, eu sempre falo [...] e ele vem atender nossas crianças todinhas. Desde 2019, a gente liga para ele e consegue um atendimento mais rápido e um direcionamento de como deve ser tratada essa criança. Aí, depois ele passa pra gente o que a criança tem, o que a criança não tem e aí a gente vê como é que vai traçar a aula, passar as informações para ela. Aí, é conversado com a professora, com a pedagoga, elas traçam as atividades, o que deve fazer, como deve fazer, aí vem a enfermeira. [...] A criança faz todos os tratamentos, fono, atividades físicas... Agora o menino está aí se desenvolvendo super bem, acredito que ele vai ser super funcional (INFORMAÇÃO VERBAL)².

A esse depoimento, associamos o que Orrú (2017, p. 31) nomeia de expropriação da Educação, para legitimar seus mecanismos de exclusão, em uma falsa inclusão forjada na lei, onde se ignora a presença de componentes históricos e sociais que constituem o ser como alguém singular.

O olhar médico-clínico, alicerce do diagnóstico e classificação da deficiência, encontrava aporte nos procedimentos terapêuticos, como fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia etc., que associavam à capacidade básica do ser humano ao seu aparato biológico. Defendia que a sua maturação ou viria espontaneamente ou deveria ser estimulada através de técnicas comportamentalistas, baseadas no behaviorismo, fundamentadas no condicionamento do comportamento, fazendo com que o meio pudesse compensar e corrigir os desvios e déficits.

³ O nome fictício “dr. Rio Negro” foi adotado neste estudo com o objetivo de preservar a identidade do profissional citado durante a entrevista.

O diagnóstico médico tem ganhado espaço na escola, que por meio das atitudes de seus atores expropria-se da Educação e de sua atribuição social, visto que a Educação passou a ser considerada como um direito social de acordo com a Constituição Federal de 1988.

No trecho que apresentaremos a seguir observamos que, além de uma visão médico-clínica da deficiência, existe uma falta de conhecimento acerca dos documentos e das diretrizes educacionais para o serviço de Estimulação Precoce no que diz respeito aos seus princípios.

- Existe uma interlocução entre a escola e a família das crianças público-alvo da Educação Especial? Caso a resposta seja positiva, você pode contar como acontece essa comunicação?

- Sim. A gente procura sempre tá conversando, sabendo como é que tá, porque chega um ponto que tem uns (*pais*) que já não aguentam mais. Veio um menino aqui semana... mês passado, ele não para quieto, a mãe, acho que suspeita de ele ter autismo, mas ele é hiperativo e é mimado. Então, fica aquela coisa assim, que tudo que a criança quer por a mão pode, porque ela é assim... Então, a gente já sentou pra conversar que não pode ser assim, ela tem que ser parceira da creche, ela tem que fazer a parte dela, porque, senão, professor nenhum dá conta de uma criança que não consegue sequer ouvir um não. Já encaminhamos para o “Rio Negro”, ele já avaliou a criança, já mandou voltar pra fazer mais uma avaliação. Aí, a gente conversa que ela (*a mãe*) tem que ser parceira, tem que trazer, tem que ir educando, né? Falando o pode, como deve ser, porque senão a criança se torna chata, e aí fica difícil para o professor, ele grita muito, ele grita demais, professor nenhum dá conta. Então, quando eu falei pra ela (*a mãe*) eu vou te dar um encaminhamento para você ir pro médico. Ela (*a mãe*): graças a Deus, eu já não aguento mais. Então, quer dizer, a própria mãe, pra ela se sentir responsável, ela se torna permissiva e se tornando permissiva ele faz tudo. Então, ela já não aguenta mais as características do problema dele... Cinco minutos que ele ficou aqui, eu já saí com dor de cabeça. Ele não parou. Mandou voltar pra fazer mais uma avaliação. Aí, a gente conversa que ela (*a mãe*) tem que ser parceira, tem que trazer, tem que ir educando, né? Falando o que pode, como deve ser, porque se não senão a criança se torna chata, e aí fica difícil para o professor, e aí ele grita muito, ele grita demais, professor nenhum dá conta. Então, quando eu falei pra ela (*a mãe*) eu vou te dar um encaminhamento para você ir pro médico. Ela (*a mãe*): graças a Deus, eu já não aguento mais. Então, quer dizer, a própria mãe, pra ela se sentir responsável, ela se torna permissiva e se tornando permissiva, ele faz tudo. Então, ela já não aguenta mais as características do problema dele... Cinco minutos que ele ficou aqui, eu já saí com dor de cabeça. Ele não parou.

- Quantos anos tem essa criança? - 3.

- E com relação às outras crianças, a família participa, interage com a escola?

Interagem. Porque aí, as professoras conversam com a enfermeira o que tá fazendo, o que não tem, aí elas já passam para os pais aquele que é o responsável da criança aqui na escola, aqui na creche, orientam o que deve ser feito em casa, como devem tratar, que atividades devem fazer. Então, tem essa interação (INFORMAÇÃO VERBAL)?

Pela diferença, homogeneízam o processo de aprendizagem de todos os alunos por meio de práticas pedagógicas dominantes, tradicionais, impositivas que tratam todos de forma igual. Além disso, a escola responsabiliza a família dos alunos pelo insucesso escolar da criança. Isso ocorre pela falta de preparo da equipe escolar para lidar com as peculiaridades de

cada criança. diante das dificuldades em ensinar, o que é de competência do docente. Ao invés disso, a escola procura ajuda e orientação nos profissionais da saúde, médicos e enfermeiros para saber “o que pode e como deve ser” feito com aquela criança.

Apesar de leis e documentos que norteiam as políticas de Educação no Brasil, especificamente, as que discorrem sobre a Educação para todos, sobre uma Educação na perspectiva inclusiva, a escola, ao mesmo tempo em que reconhece a diferença, também a usa para estigmatizar os alunos e suas famílias.

As Diretrizes Educacionais sobre a Estimulação Precoce (1995) têm seus princípios orientadores baseados fundamentalmente no direito da criança à uma família envolvida no processo educacional.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais (2000) traz orientações educacionais gerais para creches e pré-escolas, alertando para a importância da participação ativa de professores e pais na elaboração do Projeto Político Pedagógico que contemple a inclusão.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (2001) asseguram o serviço de Educação Especial sempre que evidencie, mediante avaliação e interação com a família, a necessidade de Atendimento Educacional Especializado. Estabelece, ainda, que o processo pedagógico deve focar o ensino, a escola e as formas de condição de aprendizagem e não a deficiência, cabendo à escola ajustar-se para atender à diversidade dos seus alunos.

A LDB 9394/1996 preconiza que Educação escolar tem finalidades próprias. Em seu art. 1º § 1º, deixa claro que a Educação escolar se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino. Ou seja, não se pode transformar a sala de aula em clínicas de atendimento às necessidades permanentes de cuidados com a saúde. A atribuição do professor não pode ser confundida com a de enfermeiro ou a de membro do programa de saúde.

No tocante à Educação, defendemos que a escola deve se posicionar além da tolerância e da condescendência com aqueles que são “laudados” pelos critérios clínicos. É necessário que o sujeito da Educação seja visto sobre outro prisma, encontrando mecanismos para reunir energia para resistir ao estigma do laudo que nada mais é, que um mecanismo produtor de exclusão, e encarregar-se da multiplicidade que nos constitui como ser humano e como sujeitos singulares.

As instituições de ensino que atendem crianças de 0 a 3 anos na sua função de cuidar e de educar precisam estar preparadas para atender crianças com deficiência e outras necessidades especiais a partir de 0 anos (art. 58 § 3º, LDBEN; art. 2º Inc. I, alínea “a” da Lei 7.853/89), ofertando cuidados diários que favoreçam a inclusão e a promoção do Atendimento Educacional Especializado, sem detrimento dos atendimentos individualizados. A escola deve dispor de profissionais orientados para lidar com bebês com deficiência e/ou problemas de desenvolvimento de todos os níveis e tipos. Se o estabelecimento profissional não dispuser de profissionais devidamente orientados, não pode justificar o fato para não atender a criança, pois ainda assim é obrigado a prestar atendimento a esses alunos e providenciar um profissional para tal fim.

Um estabelecimento de Educação Infantil para crianças de 0 a 6 anos que se empenha em ser um espaço adequado para todas as crianças, rico em recursos visuais, auditivos e outros, com profissionais devidamente capacitados, será um local de maior qualidade para as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos trilhados para que a pesquisa “Crianças com deficiência de zero a três anos: dimensões legais, políticas e teóricas na Secretaria Municipal de Educação de Manaus” se concretizasse buscaram primeiramente responder ao problema: A Secretaria Municipal de Educação de Manaus está garantindo o atendimento às crianças com deficiência na faixa etária de 0 a 3 anos? Da mesma forma, buscou as questões norteadoras: Como a Secretaria Municipal de Educação está oferecendo atendimento educacional às crianças com deficiência na faixa etária de 0 a 3 anos? O quantitativo de alunos com deficiência na faixa etária de 0 a 3 anos na rede municipal de Educação de Manaus é expressivo ou inexpressivo considerando a população do Município?

As respostas para essas questões foram apresentadas ao longo da realização deste estudo que se dividiu em três seções que apresentam uma análise do contexto legal, político e teórico do atendimento às crianças com deficiência na faixa etária de 0 a 3 anos na Secretaria Municipal de Educação de Manaus.

Os dados da primeira seção respondem ao primeiro objetivo geral da pesquisa que consistiu em compreender as dimensões, legais, políticas, teóricas e as diretrizes para os atendimentos educacionais às crianças com deficiência na faixa etária de 0 a 3 anos. Confirmam via análise, a complexidade do processo de Estimulação Precoce discutida por alguns autores que estudam e pesquisam a temática.

Os resultados deste estudo possibilitaram igualmente inferir que a Estimulação Precoce nos anos iniciais é necessária, pois os primeiros anos de vida são críticos para o processo de desenvolvimento, principalmente para as crianças que apresentam alguma deficiência. São nos primeiros anos de vida que ocorrem importantes e rápidas mudanças no processo de desenvolvimento, assim, neste período, os diferentes ambientes onde a criança convive (família, escola, entre outros) precisam ter diversos recursos para que ela desenvolva o máximo de suas potencialidades.

Os dados obtidos apontam para um arcabouço no que tange às leis, políticas e diretrizes educacionais que garantem o direito das crianças de 0 a 3 anos, o acesso e a permanência na Educação Infantil, com a oferta do serviço de Estimulação Precoce por meio do Atendimento Educacional Especializado. Porém, as conquistas obtidas na legislação até agora não bastam.

Sobre garantias do direito à inclusão, Beyer (2005) refere-se a um sentimento de incompletude ou impotência das redes de ensino em geral – das escolas e professores, em particular – na perspectiva de ações do fazer valer a inclusão. Segundo o autor, as leis existem, mas o seu cumprimento estaria condicionado à ideia do vir a ser, de conquista, talvez a longo prazo.

A distância entre as políticas “anunciadas” e as “reais” presentes nas escolas públicas de ensino nos faz refletir sobre a importância de a legislação chegar de fato às salas de aula, não como imposição, mas como processo de sensibilização, Educação e prática transformadora. A lei por si só não garante a política de inclusão escolar.

Na segunda seção, respondemos ao nosso segundo objetivo específico em que averiguamos o sexo, a idade cronológica, a classificação de deficiência, o quantitativo, a zona distrital das crianças com deficiência de 0 a 3 anos matriculadas na rede municipal de Educação no período de 2019 a 2020.

Tendo em vista os aspectos apresentados, consideramos que ainda é preciso avançar em termos de efetivação da inclusão de crianças com deficiência de 0 a 3 anos em Manaus. O número de matrículas dessas crianças na rede municipal ainda é inexpressivo. É um grupo composto em sua maioria por uma população de meninos, na faixa etária dos três anos, com queixa de autismo infantil, grande parte matriculados em escolas da Divisão Sul da SEMED/Manaus.

Diante dos dados analisados na terceira seção desta pesquisa, que respondem ao terceiro objetivo específico, que pretendia identificar os subsídios teóricos e as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de Manaus para o atendimento educacional às crianças com deficiências de 0 a 3 anos, pode-se verificar que, na busca de uma Educação para as crianças com deficiência, fica evidenciado que a relação dialética inclusão/exclusão perpassa a realidade da Educação Especial na rede municipal de Manaus, indicando, assim, o inexpressivo impacto na oferta dos serviços de Estimulação Precoce. As crianças com deficiência que estão presentes na rede municipal e representaram no ano de 2019 0,000013% das matrículas; e, em 2020, 1,33% do total de alunos matriculados. Se unificarmos as matrículas no biênio 2019-2020 ainda assim teremos uma porcentagem irrisória de crianças com deficiência na faixa etária de 0 a 3 anos frequentando a escola.

Em virtude das informações obtidas durante a investigação do terceiro objetivo específico, em que nos dedicamos a identificar os subsídios teóricos e as diretrizes da

Secretaria Municipal de Educação de Manaus, o estudo permitiu caracterizar a Educação especial manauara entre 2019 e 2020. Nesse período, Manaus tinha uma Educação com as marcas da Educação Especial brasileira: pequena expressão na política da Educação geral, políticas específicas indefinidas para a área e escassez de oferta.

As propostas da área se referem muito pouco às diretrizes gerais da Educação manauara. O planejamento é mais restrito à própria área e a interface com o ensino regular é insuficiente para atender às necessidades e a política de Educação para todos.

Ao entrevistarmos a diretora de uma creche municipal e a equipe do Centro Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo ficou claro que falta conhecimento sobre a legislação referente à inclusão escolar de crianças com deficiência de 0 a 3 anos. Tal legislação dá respaldo à organização da instituição escolar tanto em nível administrativo quanto técnico e orienta a elaboração do Projeto Político Pedagógico

Constatamos que a visão dos gestores acerca das crianças com deficiência revela aspectos que podemos até considerar previsíveis, se levarmos em conta a questão da deficiência diante do nosso contexto sociocultural.

Isso decorre do fato de que a nossa cultura ainda tem como referencial os padrões de perfeição e inteligência, entre outros, como fundamentais para aceitação das pessoas na sociedade, inclusive na escola. Nesse sentido, a escola, ao favorecer a convivência entre as crianças com ou sem deficiências, contribui para que as diferenças possam ser vistas como uma condição real e inerente à vida na perspectiva inclusiva. Assim, as pessoas precisam respeitá-las e entendê-la como algo que faz parte da humanidade.

Concluiu-se que o atendimento às crianças de 0 a 3 anos com deficiência, na forma como vem se efetivando, está longe de atender a um ideal e foge dos princípios básicos estabelecidos pela Declaração de Salamanca. Esperamos que este estudo sirva para sensibilizar a todos, principalmente as autoridades governamentais, levando-as a assumir uma postura mais séria e mais comprometida com todas as crianças.

Com duas políticas públicas em discussão (2008-2020), a crise educacional que atravessa e enrijece as escolas frente às propostas inclusivas desestabiliza e rompe as ações educacionais há muito tempo desenvolvidas. Este é um momento que deve ser encarado como extremamente propício para o desenvolvimento de novas práticas reflexivas no direcionamento de novas certezas e posturas, de novas ações. Estas devem ser compatíveis com os já tão divulgados aspectos legais, políticos e jurídicos e com as diretrizes e políticas

públicas que respaldam a ação educacional no contexto da Educação inclusiva, isto é, direcionada a todo e qualquer aluno.

Direcionar nossas instituições escolares ao encontro dos fatos complexos, que as regulamentações, orgulhosamente, asseguram é construir uma nova vertente de atuação.

Inovar de forma complexa a Educação é, prioritariamente, repensar seus conteúdos e programas de acordo com as mudanças econômicas, sociais e políticas. É, acima de tudo, redefinir critérios de seleção e organização dos saberes escolares, mudar concepções, desenvolver nos professores e nos alunos a consciência crítica para que possam questionar e compreender o conhecimento e o processo de aprendizagem tido como oficialmente válido.

É tempo, portanto, de rever a questão da infância, do lugar da escola, da identidade da criança, com ou sem deficiência, que interage no meio escolar. É tempo de rever o papel do gestor, do professor e dos pais como produtores dos discursos que perpassam a escola, enfim, dos laços que ali se constituem. Temos todos que nos incluir.

O estudo deixa evidente a complexidade e a abrangência do tema, sendo, por isso, impossível encerrá-lo, ou melhor, esgotá-lo nas dimensões desta pesquisa, sugerindo-se que outras pesquisas sejam feitas.

Nesse sentindo, comprometo-me junto à sociedade, à Universidade Federal do Amazonas, ao Programa de Pós-Graduação em Educação e à minha orientadora, prof^a. dr^a. Maria Almerinda de Souza Matos, a dar continuidade na disseminação das discussões e dos desdobramentos dos resultados aqui apresentados, por meio da submissão de artigos científicos em periódicos qualificados, bem como em eventos que abordem a temática da Educação Especial e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosa Karla Cardoso. **A estimulação Precoce e sua importância na inclusão escolar de crianças com deficiência nas séries iniciais.** VI Colóquio Internacional “Educação Contemporânea. São Cristovão – SE. 2012.

ALVES, Montenegro Ivone. **A estimulação precoce e sua importância na educação infantil detecção de sinais de risco psíquico para o desenvolvimento.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2007.

ANUNCIACÃO, Daniele Vieira Araújo. **A Gestão Educacional na perspectiva da Educação Inclusiva no Município de Manaus.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Amazonas. 2019.

ARAÚJO, R.M. **Empoderando pais para a luta pelos direitos de seus filhos com deficiência.** 2001. Tese (doutorado em Educação Especial). UFSC. 2011.

BAIRRÃO, J.; ALMEIDA, I.C. **Questões actuais em intervenção precoce.** Psicologia, v.17, n. 1, p.15-29, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BAUMEL, R.C.R.C. **Escola Inclusiva: Questionamentos e direções.** In: BAUMEL, R.C.R de C. Integrar/Incluir: desafios para a escola atual. São Paulo: FEUSP, 1988. p. 33-44.

BOLSANELLO, M. A. **Concepções sobre os procedimentos de intervenção precoce e avaliação de profissionais em Estimulação Precoce.** Educação em Revista, v. 22, p. 301-303, 2003.

BONETI, L.W. **Políticas Públicas por dentro.** IJUI, UNIJUI, 2006

BONI, Valdete.; QUARESMA, Silvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais.** Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFC, v. 2, nº 1, p. 68-80, Ceará, 2005. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>

BORGES, G. S.B. **Estimulação precoce, trabalho pedagógico e a criança com deficiência na creche.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.

BRANDÃO, J.S. **Tratamento precoce na paralisia cerebral.** In: Lianza S. Medicina de reabilitação. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 1985.

BRASIL. **Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da Rede Regular.** Brasília, set. 2004.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nos 1/1992 a 99/2017, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas emendas constitucionais de revisão nos 1 a 6/1994. – 53. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação Para Todos**. Brasília MEC, 1993.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1/MEC/SEESP- Brasília: a Secretaria, 1994.

_____. **Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce: o portador de necessidades educativas especiais**. Secretaria de Educação Especial - Brasília: MEC, SEESP, 1995.

_____. **LDBN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional** [recurso eletrônico]. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: mar., 2019.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais – adaptações curriculares: estratégias de ensino para educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Secretaria de Educação Fundamental/ Secretaria de Educação Especial. SEF/SEESP: Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Referencial curricular Nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2000.

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

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, prorrogado pela portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

_____. **Decreto Nº 6.949, de 25 DE agosto de 2009**. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009.

_____. CNE. CEB. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, que institui **diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica**, modalidade educação especial. Brasília: 2009

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação.** Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI. Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil.** Brasília, 2015.

_____. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/1131446.htm>. Acesso em: nov. 2020.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Departamento de Ciência e Tecnologia. **Diretrizes metodológicas: elaboração de revisão sistemática e metanálise de ensaios clínicos randomizados.** Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2012.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014b.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Diretrizes de estimulação precoce: crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor decorrente de microcefalia / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde.** – Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

_____. decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: jan. 2021.

BREDARIOL, A. C. P. (1999). **Programa de Educação Preventiva: Uma proposta para serviços de estimulação/intervenção precoce.** Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

CAMPOS, A. R. **Intervenção precoce e a família: estudo de caso de uma criança em risco,** dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Minho, 2010.

CAMPOS, C. J. G. **Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde.** Rev. bras. enferm., Brasília, v. 57, n. 5, p. 611-614, Oct. 2004. Disponível em : <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_artex&pid=S00334716722004000500019&lng=em&nrm=isso>. Acesso em: fev. 2021.

CARNEIRO, Moacir Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CARVALHO, Rosseta Edler. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem: educação inclusiva**, Porto Alegre: Medição, 2000.

CASTRO, A.A. D. Orientação Didática da Lei de Diretrizes e Bases. In Estrutura e Funcionamento da Educação Básica. Leituras. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

CARAVACA, J. S. **La eficacia de los Programas de Atención Temprana en niños de Riesgo Biológico**, Tese de Doutorado, Universidad de Murcia. Murcia, 2006.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

COLLARES, C. A. L. e MOYSÉS, M. A. A. **A história não contada dos distúrbios de aprendizagem**. Cadernos CEDES nº 28, Campinas: Papyrus, 1992, p. 31-48.

COSTA, R. C. G. F. **O estado do conhecimento sobre estimulação precoce no conjunto de teses e dissertações brasileiras no período entre 2000 e 2011**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

COM 2,2 MILHÕES de habitantes, Manaus tem 53% da população do AM. **Amazonas Atual**. Manaus, 27 de agosto de 2020. Disponível em: < <https://amazonasatual.com.br/com-22-milhoes-de-habitantes-manaus-concentra-53-da-populacao-do-am> >. Acesso em: nov. 2020.

CORTELLA, Mario Sérgio. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014.

DEMO, Pedro. “**Professor e seu direito de estudar**”. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre & Maciel, Lizete Shizue Bomura (orgs). Reflexão sobre a formação de professores. Campinas: Papyrus, 2002

DIAS, J. A. **Gestão da Escola**. In: Estrutura e Funcionamento da Educação Básica Leituras. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 2002, p. 268-282.

DRAGO, R. **Inclusão na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. e modos de atuação dos profissionais em estimulação precoce. 1998. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

DRAGO, R. **Inclusão na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

DUHAMEL, F. **La santé et la famille, une approche systémique en soins infirmiers**. Montréal: Gaetan Morin éditeur. (1995).

FERIOTTI, M. L. **Universidade, Formação de Professores e Movimentos Sociais: A Colcha de Retalhos como Metáfora das Relações Interdisciplinares e Transdisciplinares**.

2007. 286 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2007.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. **A Construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas**. In: ALCUDIA, R. et al. *Atenção à diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 13-37.

HAGUETTE, T.M.F. (1987) **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes.

HOLANDA, I.C.L.C. **Ações educativas na estimulação precoce: análise do desempenho das mães no cuidado diário com os filhos**. Dissertação (mestrado) – Universidade de Fortaleza, 2004.

IBGE divulga estimativa da população dos municípios para 2020. **Agência IBGE Notícias**. Brasil, 27/08/2020. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28668-ibge-divulga-estimativa-da-populacao-dos-municipios-para-2020#:~:text=O%20IBGE%20divulga%20hoje%20as,77%25%20em%20rela%C3%A7%C3%A3o%20a%202019>>. Acesso em: nov. 2020.

IDELWEIN, M. P. Pedagogia universitária voltada à formação de professores na temática da inclusão. **Santa Marta, nº 26, 2005**.

KRAMER, S. et al. **Formação de profissionais da educação infantil no estado do Rio de Janeiro: relatório da pesquisa**. Rio de Janeiro: CNPq/FAPERJ/Ravil, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LAMÔNICA, D. A. C. **Linguagem na paralisia cerebral** In: FERREIRA, L. P.; BEFI-LOPES, D. M.; LIMONGI, S.C.O. *Tratado de Fonoaudiologia*. Roca, São Paulo, 2004. p.967-976.

LEMOS, Cátia de. **A implementação da Meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014/2024) em 18 Planos Municipais de Educação no estado do Amazonas**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Amazonas. 2019.

LOPES, D. M.; LIMONGI, S. C. O. **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 2004.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALISKA, Marcos, A. **O Direito a Educação e a Constituição**. Porto Alegre: Fabris, 2001.

MANAUS/PM. **Lei nº 2.000, de 24 de Junho de 2015. Plano Municipal de Educação – PME (2015-2025).** Diário Oficial do Município de Manaus. Manaus, em 24/06/2015.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação / Subsecretaria de Administração e Finanças/ Departamento de Administração e Finanças/ Departamento de Planejamento/ Divisão de Informações e Estatística/SIGEAM. **Escolas da rede municipal que atendem crianças de 0 a 3 anos com deficiência.** Data de referência: 01/10/2019.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação / Subsecretaria de Administração e Finanças/ Departamento de Administração e Finanças/ Departamento de Planejamento/ Divisão de Informações e Estatística/SIGEAM. **Lista de alunos da rede municipal de 0 a 3 anos com deficiência.** Data de referência: 01/10/2019.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação / Subsecretaria de Administração e Finanças/ Departamento de Administração e Finanças/ Departamento de Planejamento/ Divisão de Informações e Estatística/SIGEAM. **Escolas da rede municipal que atendem crianças de 0 a 3 anos com deficiência.** Data de referência: 23/07/2020.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação / Subsecretaria de Administração e Finanças/ Departamento de Administração e Finanças/ Departamento de Planejamento/ Divisão de Informações e Estatística/SIGEAM. **Lista de alunos da rede municipal de 0 a 3 anos com deficiência.** Data de referência: 23/07/2020.

MATOS. Maria Almerinda de Souza (ORG). **Infâncias e Educação Inclusiva: uma bandeira dos direitos humanos para ser aceita e defendida.** Manaus: EDUA , 2017.

MANTOAN, M.T.E. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Editora SENAC, 1997.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** Campinas: Editora Moderna, 2010.

MANZINI, E.J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada.** In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

MASCARENHAS, T.S.S. **Neurociência e educação infantil: para além da estimulação precoce.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos-SP. São Carlos 2017.

MARTINS. Edna; SZYMANSKI, Heloisa. **A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias.** Estud. pesqui. psicol., Rio de Janeiro, v.4, n.1, jun. 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180842812004000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: abr. 2019.

MEDEIROS, Carlos; **Desenvolvimento Econômico e Estratégias de Redução da Pobreza e das Desigualdades no Brasil,** in Ensaios FEE, Porto Alegre, vol. 24 N.2, 2003.

MENDES, E. **Avaliação da qualidade em intervenção precoce: práticas no distrito de Portalegre**. Porto: Universidade do Porto, 2010.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução: Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MUSSEM, P. **O desenvolvimento psicológico da criança**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1995.

NUNES, L. R. O. P. **Educação Precoce para bebês de risco**. In: RANGE, B. (ORG). Campinas:Psy.

PEREIRA, Luciana Cátia Loose; GRAVE. Magali Quevedo. **Encaminhamento de crianças com necessidades educacionais especiais em idade de estimulação precoce a escolas de Educação Infantil de um município de médio porte do Vale dos Sinos**. Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 101-114, jan./abr. 2012.

PNUD apresenta Relatório de Desenvolvimento Humano 2019 com dados de 189 países. PNUD Brasil. **Brasil, 9 de dezembro de 2019**.

Disponível em:

<<https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/presscenter/articles/2019/pnud-apresenta-relatorio-de-desenvolvimento-humano-2019-com-dado.html>>. Acesso em: nov. 2020.

PRIETO, R. G. **Políticas de melhoria da escola pública para todos: tensões atuais**. Disponível em <<http://www.educacaoonline.pro.br>> Acesso em: jan. 2004

NUNES, Monica Isabel Canuto. **Crianças Público Alvo da Educação Especial na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás. Regional Catalão. Programa de Pós Graduação em Educação. Catalão, 2015. CXLVII 147 F.: il.

ODANI, Jacy Alice Grande. **Educação Inclusiva na Primeira Infância em Creches Públicas**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

OLIVEIRA, A. F de. **Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática**. In: Oliveira, A. F. de.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (Org.).

OLIVEIRA, A. A. S. Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva. In: OMOTE, S. (org) **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepa, 2004, p. 77-112.

ONU. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Resolução ONU nº 217-A de 10/12/1948. Disponível em https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-217-1948_94854.html. Acesso em: out. 2020.

ORRÚ. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

PÉRES–RAMOS, A. M; Queiroz, J. **Estimulação Precoce: programas e currículos**. 3. Ed. Brasília: CORDE, 1996.

PAULON, Simone Mainieri. **Documento subsidiário à política de inclusão** / Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PIECKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; LIMA, Abegair Farias de; RUHOFT, Tatiane. **Estimulação essencial em crianças com necessidades especiais de zero a três anos**. Revista do Centro de Educação, Santa Maria - RS, n. 27, p. 1-10, 2011.

PORTUGAL, G.; SANTOS, P. **A abordagem experiencial em intervenção precoce, na formação supervisão e intervenção**. Psicologia, v. 17, n.1, p.161-177, 2003.

RODRIGUES. O.M.P. Bebês de risco e a sua família: o trabalho preventivo. Temas em psicologia da SBP, 2003, vol 11, no 2, 107-113.

SOUZA. Nelly Narcizo de. Educação Infantil na perspectiva da inclusão: reflexões para novas ações. Curitiba: CRV, 2019.

UJIE, Nájela Tavares. **A construção de um espaço inclusivo e estratégias de ação educativa para a primeira infância**. In: PIETROBON, Sandra Regina Gardacho; UJIE, Nájela Tavares. Educação Infantil: saberes e fazeres. Curitiba-PR: CRV, 2011.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por>. Acesso em: abr. 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: abr. 2019.

RESULTADOS e Resumos. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Atualizado em 03 de fevereiro de 2020**.

<<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em: nov. 2020.

Resolução nº 11, de 2 de junho de 2016. Conselho Municipal de Educação. **Institui novos procedimentos e orientações para Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus**. Recuperado em 18 julho de 2018

de <http://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2017/05/Resolução-Educação-Especial.pdf>

RIBEIRO, D. F. **Os Bastidores da relação família-escola**. 2004. Tese de doutorado. USP, Ribeirão Preto, 2004.

RIBEIRO, R.S. **Política paulistana de educação especial e infantil para crianças pequenas público alvo da educação especial**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

SANTOS, J. F. **Atendimento educacional especializado para a educação infantil em redes municipais de ensino do estado do Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SACRISTÁN, J.G. **Educar por competências: O que há de novo?**São Paulo: Artmed, 2011.

SHONKOFF, J. P; MEISELS, S.J. **Handbook of early childhood intervention**. 1st ed. Cambridge University Press, editor. New York: Cambridge University Press; 2000.

TEGETHOF, M. I. S. C. A. **Estudos sobre a intervenção precoce em Portugal: ideias dos especialistas, dos profissionais e das famílias**. Tese de Doutorado. Universidade do Porto, Porto 2007.

VIEIRA, G. L. **Políticas públicas educacionais inclusivas para a criança com transtorno do espectro do autismo na educação infantil na cidade de Manaus**. Dissertação Mestrado. Universidade Federal do Amazonas, Manaus 2016.

WILLIAMS, L.C. A. **Estimulação Precoce na excepcionalidade**. Cadernos de análise do comportamento, v. 6, p. 38-51, 1984.

ZAFAR, R. N.C. **Elementos de análise para compreensão da estimulação precoce como direito social**. Barueri, SP: Minha Editora, 2011.

APÊNDICE



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Servidor(a),

Eu **Natália dos Santos Chaves**, o convido a participar do projeto de pesquisa denominado **“Crianças com deficiência de zero a três anos: dimensões teóricas, legais e políticas na Secretaria Municipal de Educação de Manaus”** sob orientação da professora Dra. Maria Almerinda de Souza Matos. O mesmo é parte integrante do meu processo de formação no curso de Mestrado em Educação, realizado no Programa de pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Amazonas.

Este documento que você está lendo chama-se Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Contém explicações sobre o estudo que você está sendo convidado a participar. O procedimento adotado para a obtenção deste termo buscou respeitar as questões éticas da pesquisa, sendo encaminhado a(o) senhor(a) via setor de protocolo da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, apenas após a obtenção da carta de Anuência da referida secretaria para a realização da pesquisa. Você deverá ler e compreender todo o conteúdo. A equipe deste estudo coloca-se a disposição para responder às suas dúvidas a qualquer momento, deixando evidente que caso necessite de tempo para refletir a cerca da tomada de decisão em participar ou não da pesquisa terá a sua necessidade atendida, ficando ao seu critério consultar pessoas de sua confiança para auxiliar na decisão que irá tomar.

A pesquisa justifica-se no desafio da inclusão das crianças com deficiências, que não se esgota no espaço da escola, a educação escolar é uma vivência necessária fundamental na vida destas crianças, um lugar do exercício das diferenças, da cidadania e de interações significativas que constituem o que é humano. Este é o propósito da inclusão, refletir sobre educação igual para todas as crianças e única para cada uma. Assim, falar sobre o atendimento educacional para crianças com deficiência de zero a três anos é uma proposta complexa, intrigante e desafiadora. Tem como objetivo geral analisar o contexto legal, político e teórico do atendimento das crianças com deficiência na faixa etária de zero três anos na Secretaria Municipal de Educação de Manaus, no intuito de responder a este objetivo foram traçados três objetivos específicos: compreender as dimensões, legais, políticas,

teóricas e as diretrizes para os atendimentos educacionais das crianças com deficiência na faixa etária de zero a três anos; Averiguar, sexo, idade cronológica, classificação de deficiência, quantitativo, zona distrital das crianças com deficiência de zero a três anos matriculada na rede Municipal de Educação no período de 2019 a 2020; Identificar os subsídios teóricos e as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de Manaus para o atendimento educacional das crianças com deficiências de zero a três anos. Como procedimentos para coleta de dados, optamos pela análise documental, pesquisa bibliográfica e estudo de campo onde será aplicada uma entrevista semiestrutura com os convidados a participar da pesquisa que aceitarem através da assinatura do TCLE participar deste estudo. Solicito sua colaboração em responder às perguntas que serão conduzidas por mim durante entrevista semiestruturada que consiste em perguntas abertas sobre as dimensões legais, políticas, teóricas do atendimento das crianças de 0 a 3 anos com deficiência matriculados nas creches da SEMED.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em possíveis incomodo/constrangimento durante a leitura do TCLE; Cansaço, aborrecimento, alterações de comportamento, constrangimento, ou desconforto ao responder alguma questão da entrevista em decorrência dos registros da gravação. Neste caso, buscaremos averiguar o motivo do desconforto e mudar abordagem, insistindo o desconforto, faremos uma pausa para descanso, caso persista, cessaremos imediatamente, deixando a seu critério a decisão de quando continuará com a entrevista. Espera-se que não haja nenhum tipo de constrangimento com a temática abordada. Porém se houver, as pesquisadoras o encaminharão para atendimento específico, diante a qualquer eventualidade de ordem biológica ou emocional que decorra a partir da pesquisa, responsabilizando-se pelo deslocamento e pelas despesas durante o processo. Destacamos que a pesquisa pode envolver riscos característicos dos ambientes virtuais, dos meios eletrônicos e das atividades não presenciais devido as nossas limitações quanto ao uso das tecnologias utilizadas no que diz respeito à confidencialidade das informações e possíveis violações por *hackers*, como minimização, assegura-se que informações não fornecidas pelo participante (por exemplo, IP) não serão acessadas pelo pesquisador. Garantimos também que uma vez concluída a coleta de dados, será feito o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou nuvem.

Como benefícios a pesquisa visa contribuir para a construção de conhecimento sobre a organização do atendimento educacional às crianças de 0 a 3 anos com deficiência no município de Manaus, matriculadas na SEMED. Possibilitando assim a compreensão do fenômeno educativo como um amplo campo de pesquisa. Consideramos como possíveis benefícios quanto ao contexto da inclusão escolar das crianças de 0 a 3 anos as reflexões oriundas da pesquisa e a disseminação de saberes, quanto às dimensões: legal, política e teórica do atendimento das crianças de 0 a 3 anos com deficiência matriculadas nas creches SEMED.

Diante da maior crise sanitária mundial da nossa época que consiste na pandemia do COVID-19 nossa equipe se responsabiliza em realizar as adequações necessárias para o enfrentamento à disseminação do vírus, levando em consideração as diretrizes dispostas na Portaria nº395/ANVISA, de 27 de março de 2020; o Plano de Biossegurança da Universidade Federal do Amazonas, de 5 de junho; os Protocolos de Saúde adotados pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus, para a retomada às Atividades presenciais, que estabelecem medidas para o enfrentamento da emergência causada pelo vírus. Assim, no ato da entrevista todos os envolvidos estarão devidamente equipados com equipamentos de proteção individual, que serão custeados pela pesquisadora tais como Máscara e viseira de proteção facial, bem como álcool em gel 70 %. Caso seja possível a realização da entrevista em formato presencial, serão individuais com data e horário previamente agendados, quanto ao local a entrevista ocorrerá em ambiente tranquilo, aberto e com circulação de ar, com distanciamento físico de 2 metros entre a pesquisadora e o entrevistado. Na impossibilidade de realização da entrevista presencial, adotaremos o modo síncrono com a adoção de ferramentas tecnológicas, dessa forma a entrevista será previamente agendada, com uma interação presencial por meio da plataforma Google Meet ou WhatsApp entre pesquisadora e entrevistado, evitando qualquer contato na sua realização e preservando a saúde dos envolvidos, como também, seguindo as determinações do OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, que dá orientações para procedimentos em pesquisas no ambiente virtual. Ademais seguirá as diretrizes e as normas regulamentadoras pela instituição pesquisada e, ainda atender aos fundamentos éticos e científicos exigidos pela Resolução nº466/2012 do CNS.

A pesquisa não lhe causará nenhum ônus, pois as despesas serão de responsabilidade da pesquisadora. Também não lhe será concedida nenhuma gratificação de ordem financeira. Asseguramos o seu o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa, caso tenha algum prejuízo material ou imaterial de acordo com a legislação vigente Resolução CNS nº 466 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V.7, em caso de possíveis gastos decorrentes da pesquisa, a pesquisadora assume a responsabilidade pelo ressarcimento integral de eventuais despesas. Asseguramos o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo, pelo tempo que for necessário.

As entrevistas necessitam ser gravadas como forma de manter a fidedignidade das informações que você pode nos dar. Todo material produzido como resultado dessa pesquisa será resguardado, sob minha responsabilidade, ficando garantido o sigilo quanto a sua identidade e quanto à identificação da escola em estudo. Assegura-se, que se por alguma ocasião você opte por não responder qualquer pergunta ou mesmo desistir de participar da pesquisa, ainda que você já tenha respondido algumas questões, isso não lhe trará nenhum prejuízo.

Após leitura do termo e esclarecidas quaisquer dúvidas que você possa ter, caso deseje participar da pesquisa será pedido a você que rubrique todas as páginas do presente termo, exceto a última que será assinada por você e pelo responsável da pesquisa, ficando uma via do mesmo sob sua posse e outra com a nossa equipe. Caso queira contactar à professora responsável por esta pesquisa para o esclarecimento de qualquer dúvida ou quiser manifestar sua insatisfação ou mesmo críticas sobre essa pesquisa, nos colocamos a disposição pelos telefones: Natália dos Santos Chaves (92) 99209-3588; Maria Almerinda de Souza Matos (92) 99122-1613 e pelos e-mails: nataliaschaves@gmail.com / profalmerinda@hotmail.com.

Eu, _____, fui informado(a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser.

Manaus, ____/____/2021

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

Responsável pela entrevista: Natália dos Santos Chaves.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

(As perguntas deste roteiro são formuladas com base nos documentos que regem o sistema educacional brasileiro e a educação especial: Constituição Federal 1988; Declaração de Salamanca 1994, LDB 1996; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial de 2001; Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 – PNEEPEI; Lei 7.611, 2011; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013; Plano Nacional de Educação 2014-2024; Lei Brasileira de Inclusão 2015.)

1. Identificação

Data de Nascimento: _____ Sexo: () Fem. () Masc.

Função atual: _____

E-mail: _____

Telefone: _____

2. Você pode falar um pouco sobre a sua formação?

- a) Qual sua formação inicial?
- b) Há quanto tempo você se formou?
- d) Você possui formação em Educação Especial? Qual?
- e) Você possui formação em Educação Infantil? Qual?

3. Você poderia falar um pouco sobre a sua experiência na Educação?

- a) Há quanto tempo atua na educação?
- b) Você está há quanto tempo exercendo essa função na SEMED?
- c) Há quanto tempo atua em creches? (Exclusivo para o gestor escolar)
- d) Tempo de atuação na Educação Especial: _____

4. Princípios e Diretrizes Municipais

Direcionado à Gerência de Educação Especial

- a) O município possui alguma diretriz ou política sobre a educação especial para crianças de 0 a 3 anos? Em caso positivo quais são?

- b) A senhora sabe me responder se eles foram elaborados antes ou depois da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008?
- c) Como é feito o serviço de identificação, avaliação e Estimulação Precoce de crianças pré-escolares com deficiência na SEMED?
- d) Quais são as medidas de apoio individualizadas a fim de garantir o desenvolvimento acadêmico e social de dessas crianças, de acordo com a meta da inclusão plena?
- e) Qual o subsídio teórico para o atendimento às crianças com deficiência de 0 a 3 anos de idade matriculadas nas creches?

5. Ações Pedagógicas

5.1 Direcionado ao gestor escolar

- a) O serviço de Estimulação Precoce está integrado ao Projeto Político Pedagógico da escola?
- b) O serviço de Estimulação Precoce é ofertado em quais espaços? Salas de recursos multifuncionais? Classes, escolas ou serviços educacionais especializados?
- c) A escola fez algum tipo de adequação ou modificação do ambiente com vistas a maximizar o desenvolvimento pleno das crianças com deficiência, eliminando as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização dos estudantes com deficiência?
- d) A escola dispõe de recursos pedagógicos e de acessibilidade que possibilitem a participação dos alunos em todas as atividades escolares?
- e) Os espaços materiais, objetos, brinquedos são acessíveis para crianças público-alvo da Educação Especial? Você pode nos dar um exemplo?
- f) A escola dispõe de recursos pedagógicos e de acessibilidade que possibilitem a participação dos alunos em todas as atividades escolares?
- g) Existe uma interlocução entre a escola e a família das crianças público-alvo da Educação Especial? Caso a resposta seja positiva, você pode contar como acontece essa comunicação?
- h) Existe uma interface entre os serviços de Saúde e Assistência Social ou outros necessários? Quais? Em caso positivo, você pode nos falar um pouco sobre como esses serviços se articulam.

ANEXOS



MANAUS

SEMED

Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Gestão Educacional

CARTA DE ANUÊNCIA

Autorizo a execução da pesquisa "CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA DE ZERO A TRÊS ANOS: DIMENSÕES TEÓRICAS, LEGAIS E POLÍTICAS NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS", conduzida pela mestranda **NATALIA DOS SANTOS CHAVES**, vinculada ao curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Em decorrência da pandemia de COVID-19 que vem assolando a humanidade desde o início do ano de 2020, a pesquisa se possível, se dará mediante todos os cuidados às medidas de prevenção quanto a disseminação do vírus, garantido o uso de álcool em gel, máscaras e distanciamento mínimo de um metro e meio entre a pesquisadora e o entrevistado. Não havendo a possibilidade de entrevistar pessoalmente os envolvidos na pesquisa, optarão pelo uso das ferramentas de reuniões online como o Google Meet.

A Instituição se compromete a solicitar Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a todos os participantes da pesquisa, bem como obedecer à regulamentação ética de pesquisa em vigor no país.

Os resultados obtidos serão divulgados em meios acadêmicos e científicos de forma geral sem qualquer identificação de indivíduos ou escolas participantes. Desta forma, almeja-se expor os participantes ao menor risco possível.

A mestranda se compromete a obedecer à regularidade ética da pesquisa em vigor no país. Ao final da pesquisa, a responsável deverá encaminhar a esta Secretaria, no prazo de trinta (30) dias, um Relatório Final da atividade realizada.

Manaus, 03 de fevereiro de 2021

Carlos Antônio Magalhães *Carlos Antônio Magalhães*

Subsecretário de Gestão Educacional / SEMED



Av. Mário Ypiranga, 2549 Parque Das Nações
CEP: 69.050-030 F: (92) 3632-3054 / 3632-3457

fs@semed@semed.manaus.am.gov.br
www.semed.manaus.am.gov.br

SEMED

Secretaria Municipal
de Educação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA DE ZERO A TRÊS ANOS: DIMENSÕES TEÓRICAS, LEGAIS E POLÍTICAS NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS.

Pesquisador: NATALIA DOS SANTOS CHAVES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 47341021.7.0000.5020

Instituição Proponente: FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED / UFAM

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.854.675

Apresentação do Projeto:

Resumo:

Este estudo tem como objetivo geral identificar o atendimento educacional das crianças com deficiência na faixa etária de zero a três anos da modalidade da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Visando a realização do objetivo geral foram traçados os seguintes objetivos específicos: compreender como ocorre o atendimento a essas crianças em âmbito (sic) internacional e nacional; Averiguar o quantitativo, sexo, idade cronológica, classificação das deficiências e zonas distritais das crianças matriculadas na rede municipal de educação;

identificar a legislação, as políticas educacionais, e as as diretrizes da Secretária Municipal de Educação de Manaus para crianças com deficiência de zero a três anos; verificar a situação dos atendimentos para as crianças com deficiência dna faixa etária de zero a três anos na Secretária Municipal de Educação de Manaus. A abordagem da pesquisa é de natureza qualitativa, tendo em vista que os resultados não podem ser

quantificados. Serão realizadas pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo com a aplicação de questionário semiestruturado aos gestores e professores das escolas selecionadas para a pesquisa. O estudo fundamenta-se teoricamente nos pressupostos (sic) da Educação Inclusiva proclamados em documentos internacionais e nacionais tais como: (Jontien,

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 4.854.675

NÚMERO DO TELEFONE FIXO CEP/UFAM: 3305-1181/RAMAL 2004.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1706090.pdf	01/07/2021 22:49:27		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CEP_NATALIA.docx	01/07/2021 22:40:18	NATALIA DOS SANTOS CHAVES	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	carta_resposta.pdf	01/07/2021 22:37:30	NATALIA DOS SANTOS CHAVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_corrigido.pdf	01/07/2021 22:33:11	NATALIA DOS SANTOS CHAVES	Aceito
Outros	roteiro_para_entrevista_validado.pdf	01/07/2021 22:27:35	NATALIA DOS SANTOS CHAVES	Aceito
Outros	termo_de_compromissonatalia.pdf	20/05/2021 13:37:17	NATALIA DOS SANTOS CHAVES	Aceito
Outros	despachosemed.pdf	20/05/2021 13:36:45	NATALIA DOS SANTOS CHAVES	Aceito
Outros	carta_de_anuencia_semed.pdf	20/05/2021 13:36:11	NATALIA DOS SANTOS CHAVES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_natalia.pdf	20/05/2021 13:15:26	NATALIA DOS SANTOS CHAVES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 18 de Julho de 2021

Assinado por:

Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com