

# Políticas públicas de inclusão na Educação Infantil - fase creche: conquistas ou desafios?

 *Jacy Alice Grande Soledade \**  
*Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel \*\**  
*Jaspe Valle Neto \*\*\**  
*Débora Napoleão de Senna \*\*\*\**

**Resumo:** A implementação da educação para crianças com deficiência no Brasil tem se tornado um desafio. Apesar de estar assegurada por vários dispositivos legais como as Declarações Internacionais, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva de 2008 e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Tais documentos garantem o direito à educação desde a Primeira Infância, iniciando na creche, para todas as crianças com deficiências físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais. Este estudo discute os resultados de uma pesquisa desenvolvida em dez creches da Rede Pública de Ensino e 05 creches conveniadas a Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), tendo como referencial a Lei nº 13.146/15, que garante o acesso ao sistema educacional inclusivo ao longo da vida e ao desenvolvimento de suas aprendizagens. Para coleta de informações, realizou-se levantamento de dados nas Creches por meio de observação não-participante e entrevistas, análise documental e legal, numa abordagem qualitativa. Dessa forma, observou-se que existe uma impossibilidade de aplicação plena dos instrumentos legais, em decorrência da carência de recursos físicos e humanos; número de creches insuficientes para atender a demanda local e a ausência de formação para os professores que atuam nesse atendimento educativo específico, elementos esses, indispensáveis no processo de inclusão em instituições educativas.

**Palavras-chave:** Política Pública. Direito. Inclusão. Creches. Primeira Infância.

---

\* *Jacy Alice Grande Soledade é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (2002), com habilitação em Supervisão e Orientação Educacional, é pós-graduada em Metodologia do Ensino Superior (2003) e Coordenação Pedagógica (2012), mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (2008), doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. Professora do PARFOR pela Universidade Federal do Amazonas de 2011-2017, com as disciplinas Metodologia de Alfabetização, Ensino de Matemática, História da Educação, Estágio Supervisionado de Educação Infantil e Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental. Atua como assessora pedagógica na Gerência de Creches na Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Contato: jacyalice@hotmail.com.*

\*\* *Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel é graduada em Letras e Artes pela Universidade Federal do Pará (1972), mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (1977) e doutora em Ciências Sociais (Antropologia) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1994). Professora associada IV da Universidade Federal do Amazonas.*

\*\*\* *Jaspe Valle Neto é graduado em Pedagogia pela Universidade Paulista (2008), mestre em Educação pelo PPGE-FACED/UFAM, e doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE-FACED/UFAM).*

\*\*\*\* *Débora Napoleão de Senna é graduada em Ciências Naturais (2001) e em Enfermagem (2005), ambas pela Universidade Federal do Amazonas UFAM, graduada em Direito (2016/2) pela Escola Superior Batista do Amazonas-ESBAM, especialista em Direito Público (2017) e Unidade de Terapia Intensiva-Neonatal. Enfermeira na Fundação Centro de Controle de Oncologia - FCE-CON, advogada e assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Manaus-SEMED.*

## Introdução

Historicamente, a educação das crianças com deficiência recebeu um forte suporte por meio dos Movimentos Mundiais que defendiam que TODAS as crianças recebessem educação institucionalizada de forma igualitária, no mesmo espaço e de forma que todos aprendessem juntos, sem exclusão.

O Movimento Mundial da Educação para Todos (BRASIL, 1990) foi inspirado nas conferências realizadas em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e em Dacar, no Senegal em 2000. O teor das declarações, que foram produzidas nesses eventos, possibilitou debates e reflexões relativas à garantia mais efetiva do direito à educação, nos países mais pobres do mundo. Sob esse enfoque, diversos estudiosos começaram a examinar a situação das escolas e de outros meios, que contribuem para a educação nessas sociedades.

Os dois eventos acima citados trouxeram benefícios para a pauta educacional mundial, no entanto, a Declaração de Salamanca, contém uma proposta mais sedimentada em princípios e em fundamentos inclusivos:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares (BRASIL, 1994).

Dessa forma, o documento conclama, que as crianças com deficiências sejam incluídas nos planos locais e nacionais de educação, o que exige a abertura das instituições educativas que devem se transformar em lugares que atendam todas as premissas para um processo de constituição de aprendizagens.

A Declaração de Salamanca considera indispensável promover a inclusão de todas as crianças nas escolas e, conseqüentemente, cada país precisa reformar seu sistema educacional para concretizar tal desafio. No Brasil, as políticas de educação para as pessoas com deficiência foram profundamente influenciadas pelos movimentos internacionais.

Até 2008, no país, prevaleceu a Educação Especial definida como modalidade, no âmbito da Educação Básica. O atendimento educativo previsto para as pessoas com deficiência, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96 e, em outros documentos legais, até aquele período, era realizado, predominantemente, em escolas regulares e/ou escolas especiais, classes especiais, salas de recursos,

atendimento itinerante, e, em outros espaços organizados pelas redes de ensino.

Em 2015, o paradigma da Inclusão, tornou-se a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Tendo em vista esse novo contexto e suas possíveis interferências, a pesquisa que deu origem a este trabalho, analisou como o público da Primeira Infância Manauara na idade de zero a três anos, é atendida nas Creches Públicas Municipais e Conveniadas, levando em consideração os dados quantitativos e a forma de atendimento das crianças com deficiência nestes espaços, realizando um paralelo entre o que a Lei enfatiza e a realidade apresentada.

## A Lei Brasileira de Inclusão e a Primeira Infância (zero a três anos)

A história da Educação Especial começou a ser traçada no Século XVI, com médicos e pedagogos, que passaram a acreditar nas possibilidades educacionais de indivíduos que eram considerados “ineducáveis”. A Educação Especial nasceu com ênfase no ensino especial, ou em seu aspecto pedagógico, numa sociedade em que a educação formal era um direito de poucos.

Os portadores de deficiências conquistaram lentamente o acesso à educação, essa conquista ocorreu na medida em que se ampliaram as oportunidades educacionais para a população em geral. Entretanto, apesar de algumas escassas experiências inovadoras desde o século XVI, o cuidado foi meramente custodial, e a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para o tratamento dos considerados “desviantes”. Foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também, para proteger a sociedade dos “anormais”.

Paralelamente à evolução asilar, a institucionalização da escolaridade obrigatória passou a trilhar casos de crianças que não avançaram na escola regular e houve a criação de classes separadas nas escolas públicas, hoje conhecidas como classes especiais.

Tanto as classes quanto as escolas especiais se proliferaram como modalidade alternativa às instituições residenciais, basicamente, a partir das duas guerras mundiais. Dessa forma, foi só na metade do século XX que surgiu uma resposta mais ampla da sociedade para os problemas da educação das crianças e jovens com deficiências, com a consolidação dos Institutos confinados e segregados.

Até a década de 1970, as provisões educacionais para as pessoas com deficiência eram voltadas para as crianças e jovens impedidos de acessar a escola comum do ensino regular por não avançarem no processo educacional. Assim, ao longo da escola, a rede de serviços

de Educação Especial foi, então, se constituindo como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até por motivos morais, lógicos, científicos, legais, surgiram às bases para o movimento de integração escolar.

Os movimentos sociais pelos direitos humanos, um reflexo da democratização crescente das sociedades e que se intensificou, basicamente na década de 1960, provocou uma conscientização a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos minoritários. Tal movimento alicerçou a proposta de integração, onde todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas acessíveis para as demais crianças. Nesse sentido, a segregação escolar sistemática de qualquer grupo passou a ser prática intolerável, e o pressuposto de que a integração era o que deveria ser feito.

Bricker (1978 apud MENDES, 2010), apontava como benefícios para as crianças com deficiências a possibilidade de experimentar ambientes de aprendizagens mais desafiadores. Bailey e Winton (1989 apud MENDES, 2010), apontavam as possibilidades de ensinar as crianças sobre as diferenças; sobre as diferentes formas como as pessoas crescem e se desenvolvem; a adotar atitudes mais positivas para com as pessoas com deficiências e ao auxiliá-los para aceitar suas próprias potencialidades e limitações.

A partir da década de 1990, o contexto histórico começou a reforçar a ideologia da educação inclusiva para as crianças com deficiência. Embora tal ideologia pareça, historicamente, ter surgido de forma mais focalizada nos Estados Unidos, pela força de penetração cultural deste país, ganhou a mídia e o mundo.

O termo “educação inclusiva” foi uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado “Inclusão Social”, que é proposto como um novo paradigma, que implicaria na construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos. Neste sentido, a construção de uma sociedade inclusiva, segundo Mendes (2010, p. 22) “passou a ser considerada como um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e para a manutenção de um estado democrático, e a educação inclusiva se configura numa parte integrante e essencial desse processo”.

O paradigma da inclusão social se tornou palavra de ordem, onde a educação inclusiva se aplica, também, a população da educação especial, que historicamente vem sendo excluída da escola e da sociedade.

A Educação Inclusiva vem referendada nos documentos oficiais recentes do Ministério da Educação, tais como: no Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (BRASIL,

1996), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), no Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998), nas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2001) e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

Além disso, no Brasil, a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014) estabelecem que a educação é direito de todos, sem exclusão de nenhuma criança. Sendo dever do Estado, “garantir o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (CF, 1988, art. 208).

Nesse contexto, é instituído o Estatuto da Pessoa com Deficiência, por meio da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadã.

Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do Art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno. De acordo com o Art. 2º, da Lei nº 13.146/15, é considerado pessoa com deficiência:

Aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Assim, a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados por sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de suas físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades.

Para isso, é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar uma educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

O Art. 4º da referida Lei, garante igualdade de oportunidades às pessoas com deficiência, a subtração desse direito, caracteriza-se discriminação, a respeito disso, o inciso 1º do mencionado artigo, dispõe:

§1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (BRASIL, 2015).

A negação ou violação dos direitos fundamentais constitui-se discriminação e a mesma deve ser denunciada às autoridades competentes. Todos devem ter acesso e usufruir dos direitos fundamentais, porém, as pessoas com deficiência possuem prioridade na efetivação desses direitos, cabendo primeiramente ao Estado, sociedade e família assegurá-los e promovê-los.

Segundo o Art. 28, do Estatuto da Pessoa com Deficiência, cabe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

- I - Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;
- IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;
- V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;
- VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;
- VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;
- VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;
- IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;
- X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
- XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (BRASIL, 2015).

Em análise a redação da referida Lei, percebe-se que, como a educação é medida prioritária, a instituição educativa é quem deve se preparar e incluir as crianças e não o inverso. Outra importante contribuição foi em relação à derrogação de artigos do Código Civil sobre a incapacidade dos deficientes, que eram rotulados, automaticamente, como incapazes.

Para Siqueira (2010) estas inovações promovidas pela Lei nº 13.146/15, provém do direito à diferença, princípio moderno, que se baseia na igualdade material e, deve ser observado pelas legislações vindouras, a fim de possibilitar um mínimo existencial, sob pena de um grande retrocesso social. Segundo Cury (2008), o direito a diferença incorpora-se ao próprio direito a educação:

(...) a educação básica também incorporou a si, na legislação, a diferença como direito. A legislação, mercê de amplo processo de mobilização, de disseminação de uma nova consciência, fez a crítica às situações próprias de minorias discriminadas e buscou estabelecer um princípio ético mais elevado: a ordem jurídica incorporou o direito à diferença (CURY, 2008, p. 300).

Justamente por sermos diferentes, nesse ponto, somos todos iguais. Portanto, para concretizar a educação inclusiva de qualidade, para crianças e adolescentes com necessidades especiais, além da obrigação de cumprir os termos do Estatuto da Pessoa com Deficiência, é necessária uma maior contribuição do Estado.

Assim, a inclusão deve começar na creche, onde os primeiros anos da vida das crianças são considerados mais importantes. Os três primeiros anos são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização, etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é a mais rápida e mais extensiva do que qualquer

outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro triplica neste período. Entretanto, segundo Mendes (2010), o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa, podendo ser afetados por fatores nutricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada às crianças.

Nos primeiros anos de vida, devem ser abertas janelas de oportunidade para que as crianças aprendam determinados tipos de aprendizagens, que se não forem adquiridas neste período crítico, se tornam difíceis, quando não, impossíveis, de serem adquiridas mais tarde.

As novas descobertas científicas têm colocado cada vez mais em evidência a importância dos primeiros anos de vida e o papel que o ambiente tem nesse processo, e, esse avanço tem implicado uma crescente preocupação social com o cuidado e a Educação Infantil. Para Mendes (2010, p. 48) “um dos principais desafios, nas reformas educacionais mais recentes, tem sido a ampliação do acesso a programas educacionais para crianças pequenas nas redes públicas de ensino”.

A expansão da Educação Infantil tem recebido ênfase crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, participação da mulher no mercado de trabalho, o avanço científico, as mudanças na organização e estrutura das famílias.

No Brasil, as primeiras creches foram criadas com a finalidade filantrópica de acolher os filhos de mães solteiras, abandonadas e viúvas. Entretanto, a passagem da economia do setor agrário para o industrial resultou em mudanças na estrutura social, tendo como consequência, a necessidade de ampliação da rede escolar e das creches para que as mulheres trabalhadoras conciliassem as tarefas produtivas com as tarefas domésticas.

Zanconato (1996) relatou que na década de 1970, a creche era reivindicada como um direito das mulheres trabalhadoras; e, em 1975, a Organização das Nações Unidas (ONU) decretou o Ano Internacional da Mulher e surgiram no Brasil, os núcleos de organização feministas como o Clube de Mães. No ano de 1979, foi oficialmente criado o “Movimento de Luta por Creches”, como resolução do “Primeiro Congresso da Mulher Paulista”. Contudo, as creches construídas eram destinadas somente à população de baixa renda para combater a miséria, tendo uma perspectiva assistencial.

A Constituição de 1988 reconheceu, pela primeira vez, a Educação Infantil como um direito das crianças, opção da família e dever do Estado, criando em seu Art. 208, inciso IV, a obrigatoriedade de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

Desde então, a Educação Infantil no Brasil deixou de estar vinculada somente à política de assistência social passando a integrar a política nacional de educação.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394/96, a Educação Infantil passa a ser definida

como a primeira etapa da Educação Básica. O Art. 4º, inciso IV da referida lei, afirma que o dever do Estado com a Educação Infantil pública será efetivado mediante a garantia de atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.

A LDB nº 9.394/96 definiu como finalidade da Educação Infantil o desenvolvimento integral das crianças, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Considerando que se encontra legalmente amparado o direito das crianças com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades serem matriculadas em turmas regulares, inclusive nas creches, é necessário um esforço coletivo para acompanhar as ações do Poder Público em relação à Educação, cobrar compromissos firmados pelos governantes em suas campanhas eleitorais e em seus planos de governos, além de ampliar e sedimentar espaços de participação coletiva e juntar forças para resistir e avançar na construção de uma sociedade justa, cujos valores humanos predominem sobre os de mercado.

## Metodologia

Esta pesquisa tem como objetos de estudos a Lei Brasileira de Inclusão (nº 13.146/15) e a Primeira Infância Manauara atendidas em Creches Públicas e Conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação de Manaus, fez-se opção por uma pesquisa de natureza qualitativa.

Para Ghedin (2011, p. 59), a pesquisa de natureza qualitativa tem “como premissa os novos entendimentos sobre a realidade social, que deixa de ser vista como mecânica, linear, previsível para ser considerada dinâmica, histórica e complexa”.

A pesquisa qualitativa não despreza as técnicas de quantificação e responde às questões muito particulares do objeto pesquisado, conforme afirma Minayo (1994, p. 21): “[...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Assim, esta pesquisa foi dividida em três etapas, a saber:

1. Fase exploratória: consistiu na produção dos procedimentos necessários para preparar a entrada em campo; onde foi definido o objeto a desenvolvê-lo teórico e metodologicamente;

2. Trabalho de campo: consistiu em levar para a prática empírica a construção teórica. Essa fase combinou em entrevistas, observação não participante e levantamento de material documental.

3. Análise e tratamento do material empírico e documental: onde se procurou compreender, interpretar os dados empíricos, articula-los com a Lei Brasileira de Inclusão e leituras teóricas.

A pesquisa foi desenvolvida em dez creches municipais de Manaus e em cinco creches conveniadas com a SEMED, onde foram tabulados dados de acesso à creche e de crianças inclusas, constantes nos quadros 1 a 4.

## Resultados

A infância é um período extremamente importante para o desenvolvimento humano. Tanto que, é garantido por Lei o atendimento institucionalizado de modo que todas as crianças tenham acesso ao ensino e aprendizagem.

São inúmeras Leis, Decretos e Documentos oficializando este Direito, porém, o acesso tem sido oferecido para todos sem distinção, oferecendo todas as possibilidades de desenvolvimento infantil?

Segundo o Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Manaus possui uma população infantil, na faixa etária de zero a três anos de idade, correspondente a 128.939 crianças.

Sendo atendido nas Creches Públicas Municipais e nas Conveniadas (Creches que possuem convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Manaus - SEMED), um universo de 2.679 crianças, representando apenas 2,077% da população infantil do município de Manaus.

Nas 15 creches pesquisadas apenas 16 crianças inclusas são atendidas, totalizando, o percentual de 0,597%.

Isso demonstra, primeiramente, que o Estado não cumpre com seu dever em promover Educação Infantil obrigatória à população de zero a três anos, conforme o que é preconizado no Artigo 208, inciso IV e Artigo 211, Parágrafo 2º, ambos da Constituição Federal de 1988, que os municípios têm o dever de atuar prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, não podendo se recusar a cumprir este mandamento constitucional, juridicamente vinculante, que lhes foi conferido pela Carta Magna.

Se existe um atendimento quantitativo inferior ao que é ofertado em relação às creches, logicamente o número de crianças inclusas é ínfimo, pois uma criança em cada 20 possui algum tipo de deficiência, segundo o Relatório da UNICEF, de 2013. Isso demonstra que em Manaus, o primeiro princípio da Inclusão, no caso a matrícula, não está sendo oferecido no mesmo número que a demanda desse público. A negação da matrícula constitui-se como um ato de discriminação, acarretando

Quadro 1. Crianças atendidas nas creches municipais

CRECHE	MAT 1	MAT 2	MAT 3			TOTAL
			I <sup>1</sup>	M <sup>2</sup>	V <sup>3</sup>	
Creche Mul. Maria Ferreira Bernardes	10	28	32	0	0	70
Creche Mul. Profa. Eliana de Freitas Moraes	33	64	0	54	52	203
Creche Mul. Manuel Octávio Rodrigues de Souza	12	27	33	0	0	72
Creche Mul. Magdalena Arce Daou	39	79	0	38	43	199
Creche Mul. Profa. Virginia Marília de Mello Araújo	23	72	0	39	39	173
Creche Mul. Ana Lopes Pereira	36	64	0	40	38	178
Creche Mul. Neide Tomáz Avelino	25	80	0	40	40	185
Creche Mul. Gabriel Correa Pedrosa	36	65	0	42	38	181
Creche Mul. Maria Luiza da Conceição Silva	24	61	0	40	39	164
Creche Mul. Profa. Luzenir Farias Lopes	36	64	0	39	37	176
Número Total	274	604	65	332	326	1.601
				723		

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Manaus - julho/2017

Quadro 2. Crianças atendidas nas creches conveniadas com a SEMED

CRECHE	MAT 1	MAT 2	MAT 3			TOTAL
			I	M	V	
Pré-Escolar Infante Tiradentes (Unidade Parque das	32	142	176	40	40	430
Pré-Escolar Infante Tiradentes (Unidade Petrópolis)	64	113	176	20	20	393
Pré-Escolar Zezé Pio de Souza	0	16	37	0	0	53
Pré-Escolar Marília Barbosa	0	13	36	0	0	49
Jardim da Infância Casa da Criança	0	60	93	0	0	153
Número Total	96	344	518	60	60	1.078

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Manaus - julho/2017

Quadro 3. Crianças atendidas nas creches do município de Manaus – inclusas

CRECHE	MAT 1	MAT 2	MAT 3			TOTAL
			I	M	V	
Creches Municipais	2	1		6	5	14
Creches Conveniadas	0	1	1	0	0	2
Número Total	2	2	1	6	5	16

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Manaus - julho/2017

Quadro 4. Crianças atendidas em Manaus nas creches x deficiência

CRECHE	MAT 1	MAT 2	MAT 3	Deficiência
Creche Mul. Profa Eliana de Freitas Moraes	0	0	2	Autismo Infantil (2)
Creche Mul. Manuel Octávio Rodrigues de Souza	0	1	0	Autismo Infantil (1)
Creche Mul. Magdalena Arce Daou	0	0	3	Deficiência Física (1) Deficiência Intelectual (2)
Creche Mul. Profa Virginia Marília de Mello Araújo	0	0	1	Autismo Infantil (1)
Creche Mul. Ana Lopes Pereira	0	0	2	Autismo Infantil (2)
Creche Mul. Neide Tomáz Avelino	1	0	1	Autismo Infantil (1) Deficiência Intelectual (1)
Creche Mul. Gabriel Correa Pedrosa	1	0	0	Deficiência Intelectual (1)
Creche Mul. Profa Luzenir Farias Lopes	0	0	2	Autismo Infantil (1) Deficiência Auditiva (1)
CRECHE CONVENIADA	MAT 1	MAT 2	MAT 3	Deficiência
Pré-Escolar Infante Tiradentes (Unidade Petrópolis)	0	1	1	Autismo Infantil (2)

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Manaus - julho/2017

sanções à pessoa (diretor escolar ou autoridade responsável) e/ou instituição competente que assim o fizer.

Pelos dados coletados evidencia-se que o número maior de crianças inclusas se encontra no Maternal III, ou seja, crianças com três anos de idade, o que denuncia uma falta de diagnóstico precoce relacionado a alguma deficiência.

Essa situação acarreta um olhar mais crítico a esta realidade, uma vez que uma criança que nasce com deficiência e é diagnosticada imediatamente, deve ser incluída em um Programa de Estimulação ou Intervenção Precoce<sup>4</sup>.

Segundo Bailey (1998), a Intervenção Precoce está embasada na hipótese que as crianças com dificuldades diferem de algum modo em seu desenvolvimento. Essas diferenças criam uma demanda para tipos de serviços com estratégias instrucionais, tratamentos terapêuticos, equipamentos especiais ou ambientes estimuladores que sejam diferentes daqueles necessários.

Essa Intervenção Precoce, também, não é uma realidade presente nas Creches. A Secretaria Municipal de Educação de Manaus possui um Centro de

Atendimento de Educação Especial que atende duas crianças inclusas nas creches.

Se nesta faixa etária são tão necessários os estímulos para o desenvolvimento do cérebro, precisa-se de uma atenção prioritária no atendimento a primeira infância. Isso evidencia que existe uma impossibilidade de aplicação plena dos instrumentos legais, em decorrência da carência de recursos físicos e humanos, falta de construção de creches e formação de professores para o atendimento educativo específico, elementos indispensáveis para que ocorra o processo de inclusão nas instituições educativas.

## Considerações finais

A Inclusão é um movimento mundial que se tornou Lei Federal, evidenciando a atenção que se deve ter referente a igualdade e diferença existente em salas de aulas.

No alcance dos objetivos do nosso estudo presentes neste texto, realizamos a seguinte pergunta: tem sido uma realidade a garantia legal da Lei Brasileira de Inclusão em Manaus, na Primeira Infância?

A Inclusão tem tido muitos desafios para sua implementação, e voltando a trajetória histórica da Educação Especial que iniciou com o processo de exclusão e segregação, continuamos em um devir processual em que o direito à educação ainda não é priorizado no Brasil, e, conseqüentemente, em Manaus, a quarta maior rede pública de ensino desse país.

Assim, a inclusão implica considerar a diferença, numa perspectiva igualitária de educação. A

diferença não cabe em perfis estáticos de pessoas, como “caixinhas” e identificações das crianças “mais ou menos inteligentes”.

Segundo Mantoan (2015, p. 84) “todos somos sujeitos únicos, singulares, heterogêneos. Não cabemos plenamente em quaisquer arranjos”. Finalizando, destacamos o pensamento de Adorno (2010), ao afirmar que:

(...) a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”. Portanto, pensar na possibilidade da educação inclusiva na contemporaneidade, é estar apto a viver a experiência da contradição e da resistência à segregação e à negação das diferenças humanas de professores e de seus alunos na escola pública, em um movimento contrário ao passado para que não se reproduza naquilo que nele há de pior – a barbárie –; antes, deve ser mantida viva em nossa memória, ou seja, que a lembrança de Auschwitz não se apague.

E prossegue:

Por quê? Porque as causas que a produziram permanecem na sociedade e, também, porque “(...) a democracia não se estabeleceu a ponto de constar da experiência das pessoas como se fosse um assunto próprio delas, de modo que elas compreendessem a si mesmas como sendo sujeitos dos processos políticos. (ADORNO, 2010, p. 35).

Portanto, “O passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou” (ADORNO, 2010, p. 49). ■

## Notas

<sup>1</sup> Turno Integral.

<sup>2</sup> Turno Matutino.

<sup>3</sup> Turno Vespertino.

<sup>4</sup> Atualmente, o Ministério da Saúde disponibilizou no dia 13 de janeiro de 2016, o documento intitulado “Diretrizes de Estimulação Precoce: Crianças de 0 a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor decorrente de microcefalia”, onde afirma que qualquer programa de estimulação do desenvolvimento da criança deve ter seu início no período que engloba desde a concepção até os três anos de idade. Esta é a fase em que o cérebro se desenvolve mais rapidamente, constituindo uma janela de oportunidades para o estabelecimento das fundações que repercutirão em uma boa saúde e produtividade ótima no futuro (UNICEF, 2015). Segundo essas Diretrizes, a estimulação precoce (EP) é uma abordagem de caráter sistemática e sequencial, que utiliza técnicas e recursos terapêuticos capazes de estimular todos os domínios que interferem na maturação da criança, de forma a favorecer o desenvolvimento motor, cognitivo, sensorial, linguístico e social, evitando ou amenizando eventuais prejuízos.

## Referências bibliográficas

- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394/96, de 20/12/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed>>. Acesso em: 22-mai-2017.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 02-jun-2017.
- \_\_\_\_\_. **Lei Nº 13.146/15, de 6/07/2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 03-jun-2017.
- \_\_\_\_\_. **Lei Nº 8.069, de 13/07/1990**. Dispõe sobre Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 03-jun-2017.
- \_\_\_\_\_. **Lei Nº 13.005, de 25/06/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 04-jun-2017.
- \_\_\_\_\_. **Movimento Mundial Educação para Todos** - Ação política, cultural, social, decorrente da Declaração Mundial de Educação para Todos, 1990. Política Nacional de Educação Especial, Ministério da Educação. Disponível em: <[mec.gov.br/educacaoespecial](http://mec.gov.br/educacaoespecial)>. Acesso em: 12-jun-2017.
- \_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca**. Ministério da Educação, 1994. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seesp](http://portal.mec.gov.br/seesp)>. Acesso em: 12-jun-2017.
- \_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. MEC: SEESP, Brasília, 2007. Disponível em: <[mec.gov.br/politicaeducacaoespecial](http://mec.gov.br/politicaeducacaoespecial)>. Acesso em: 13-jun-2017.
- \_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP 9/2001**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 13-jun-2017.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 13-jun-2017.
- \_\_\_\_\_. 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. Disponível: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)>. Acesso em: 14-jun-2017.
- \_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo 2010**. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 14-jun-2017.
- CURY, C. R. J. **A educação básica como direito**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, Maio/Ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>. Acesso em 04 jul. 2017.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar** – o que é? Por que? Como fazer? SP: Summus, 2015.
- MENDES, E. G. **Inclusão Marco Zero**: Começando pelas Creches. São Paulo: Junqueira & Marin, 2010.
- MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, prática e criatividade. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SIQUEIRA, J. P. de. **Da reserva do possível e da proibição do retrocesso social**. Revista Do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais. Julho/Agosto/Setembro 2010 | v. 76 — n. 3 — ano XXV. Disponível em: <<http://revista.tce.mg.gov.br/Content/Upload/Materia/1017.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2017.
- ZANCONATO, M.Z.F. **Relação Berçarista** – Criança: a teoria e a prática. São Paulo: EDUSC, 1996.