



ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NEUROMOTORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

POSSIBILIDADE REAL?

*Claudovil Barroso de Almeida Júnior*¹ 

Resumo: Na década de 1990 no Brasil iniciaram-se as discussões sobre a educação inclusiva, com a possibilidade de elaborar políticas públicas para a acessibilidade de alunos com deficiência desde a educação infantil. Em decorrência desse contexto, o estudo apresenta como temática o atendimento educacional especializado para a criança com deficiência física neuromotora na educação infantil. Seus objetivos são os seguintes: conhecer os princípios históricos e legais da educação especial no Brasil; analisar o acesso da criança com deficiência física neuromotora na educação infantil e; avaliar o atendimento educacional especializado na educação infantil para essa criança. A metodologia contemplou a pesquisa exploratória com características qualitativas, mediante a análise de documentos Leis, como também de pressupostos teóricos que dialogam com essa temática, utilizando como recorte temporal o texto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, editado no ano de 2008. Quanto aos resultados, observou-se que apesar dos investimentos do Poder Público com programas de educação especial, o atendimento educacional especializado não é garantido para as crianças com deficiência física neuromotora na educação infantil. Em síntese, verificou-se que o direito à educação para essas crianças é subtraído; as práticas pedagógicas possuem concepções clínico-terapêuticas; existência da parceria público-privada por meio da institucionalização do ensino..

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Física Neuromotora. Educação Infantil.

SPECIALIZED EDUCATIONAL ASSISTANCE FOR CHILDREN WITH PHYSICAL NEURAL-MOTOR DISABILITY ON EARLY CHILDHOOD EDUCATION: REAL POSSIBILITY?

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná/UFPR. Professor de Educação Especial do Governo do Estado do Amapá.





Abstract: In the decade of 1990, the discussions on inclusive education started in Brazil, with the possibility of elaborating public policies for the accessibility of students with disability since early childhood education. As a result of this context, this study presents, as its thematic, the specialized educational assistance for children with physical neural-motor disability on early childhood education. It has the following objectives: to know about the historical and legal principles of the special education in Brazil; to analyze the access of children with physical neural-motor disability on early childhood education; and to evaluate the specialized educational assistance on early child education for these children. The methodology was based on an exploratory research with qualitative characteristics upon the analysis of Law documents, as well as theoretical assumptions that are engaged with this thematic, using as a timeframe, the text of the National Policy for the Special Education in the perspective of the Inclusive Education, edited in the year of 2008. As to the outcomes, it was observed that, despite the investments of the Public Authorities on programs of special education, the specialized educational assistance is not guaranteed for children with physical neural-motor disability on early childhood education. In summary, it was noted that the right for education for these children is subtracted; the pedagogical practices have clinical-therapeutic conceptions, existence of the public-private partnership by means of the institutionalization of the teaching.

Keywords: Specialized Educational Assistance. Physical Neural-Motor Disability. Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990, as conquistas dos movimentos sociais em direção a uma sociedade na perspectiva inclusiva foram materializadas em textos legais, tanto no Brasil quanto mundialmente, por meio do direito à educação de pessoas com deficiência. De certo, é notório evidenciar que nem sempre essa materialidade chegou às práticas educacionais, ao oportunizar o direito ao acesso de crianças com deficiência desde a educação infantil.

A educação infantil como primeira etapa da Educação Básica deve ser compreendida como uma fase fundamental a todas as





crianças sem e com deficiência, aqui representadas pelas crianças com deficiência física neuromotora². É na pré-escola que essas crianças irão adquirir bases fundamentais para o seu desenvolvimento integral como pessoa, enquanto ser cultural.

Para que o desenvolvimento da criança com deficiência física neuromotora na educação infantil aconteça, é necessário que o Atendimento Educacional Especializado – AEE, seja ofertado a ela, com possibilidades à inclusão escolar. O AEE encontra-se previsto na Constituição Federal de 1988, sendo reafirmado vinte anos após, com o texto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI em 2008.

Mediante esse cenário, o objeto de estudo tem como prerrogativa querer saber como acontece o Atendimento Educacional Especializado para crianças com deficiência física neuromotora na educação infantil? Quanto seus objetivos, quais sejam: conhecer os princípios históricos e legais da educação especial no Brasil; analisar o acesso da criança com deficiência física neuromotora na educação infantil e; avaliar o atendimento educacional especializado na educação infantil para essa criança.

Assim, esse estudo estrutura-se, mediante de três seções: a primeira seção foi desenvolvida a partir das políticas da educação especial no Brasil, com representatividade ao texto da PNEEPEI; na seção dois, será debatido o direito à Educação das crianças com deficiência física neuromotora, sob o propósito de analisar o acesso à educação infantil, destinadas as crianças que possuem essa condição; a terceira seção apresentará uma discussão sobre a garantia do direito ao AEE para crianças com deficiência física neuromotora na primeira etapa na Educação Básica.

² A deficiência física neuromotora, poderá ser compreendida por "diferentes condições motoras que acometem as pessoas comprometendo a mobilidade, a coordenação motora geral e da fala, em consequência de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas, ou más formações congênitas ou adquiridas". (BRASIL, 2006).





METODOLOGIA

O estudo apresentou uma abordagem qualitativa, a partir da pesquisa exploratória envolvendo um levantamento bibliográfico, em virtude de consultas em bancos de dissertações e teses, bem como em periódicos científicos. Também, os procedimentos de coleta de dados incluíram a pesquisa documental, segundo Nery e Borges (2005) essa pesquisa usa documentos como fontes de informação na obtenção de dados relevantes para um estudo.

A priori realizou-se uma busca no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujo objetivo foi querer encontrar pesquisas científicas com temáticas que se assemelhassem ao presente objeto de estudo: "atendimento educacional especializado para crianças com deficiência física neuromotora na educação especial". Houve pesquisa em *sites* de periódicos científicos, cita-se: *Scientific Eletronic Library Online (SciELO)*, assim como no *The New Generation of Citation Indexes (Google Acadêmico)*.

Durante as pesquisas, foram encontrados poucos estudos acadêmicos e/ou referenciais teóricos que possuíssem alguma relação com a temática em foco. Nesse sentido, a coleta de dados estabeleceu uma delimitação temporal, o texto da PNEEPEI de 2008. Todavia, foi necessário obter textos legais entre as décadas de 1980 aos textos de bases legais atuais, no intuito de compor o percurso histórico e legal sobre a educação especial. Posteriormente, foram analisados os discursos contidos em produções acadêmicas encontradas, com o objetivo de captar informações fundamentais para realizar a discussão sobre o AEE e a criança com deficiência física neuromotora na educação infantil.

PRINCÍPIOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A historicidade da educação especial no Brasil teve sua origem na Europa, a partir de experiências francesas, com vertente médica-





pedagógica e psicopedagógica no final do século XIX (MENDES, 2010). Isto é, as práticas educativas destinadas aos portadores com necessidades educacionais especiais – termo utilizado naquela época, baseavam-se na captura de um corpo doente na intenção de cura, por meio da marginalização social.

Durante esse período de Brasil Colônia, a educação destinada às pessoas com deficiência vivia em descaso e o acesso a elas nessa condição era negado. Assim, o ideário de ensino público, laico e gratuito, para combater as desigualdades sociais destinava-se às pessoas sem deficiência, enquanto que, as demais, restavam à segregação tendo como justificativa a falta de adequação à uniformização do ensino.

De acordo com Mendes (2010), os maiores prejudicados eram os alunos que tinham deficiência intelectual, em razão às dificuldades de aprendizagem. Nesse momento no Brasil, a institucionalização do ensino cresceu, dando origem às escolas e/ou classes especiais, destinadas às pessoas com algum tipo de deficiência, tendo como consequência sua exclusão das escolas regulares.

Com isso, a visão estigmatizante, preconceituosa e excludente prevalecia, como também o filantropismo, com a manutenção de instituições privadas por meio de recursos públicos, fazendo com que o acesso às escolas regulares para os alunos com deficiência não acontecesse, logo, o discurso teórico distanciava-se cada vez mais das práticas pedagógicas destinadas a esses estudantes.

A partir da década de 1970, as concepções sobre a educação especial começaram a se modificar filosoficamente, por meio da acessibilidade de alunos com deficiência nas escolas regulares. Em meio a esse contexto, com a publicação da Constituição Federal de 1988, o público-alvo da educação especial (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) obteve uma atenção singular em um documento Legal.

A educação especial começou a se organizar como atendimento educacional especializado de caráter substitutivo à escolarização do ensino regular, na década de 1980. Durante essa



configuração, às práticas pedagógicas com finalidades clínico-terapêuticas continuavam acontecendo.

No ano de 1990, os alunos público-alvo da educação especial começaram a ser matriculados em escolas de ensino regular, mas em classes especiais, originando o paradigma da integração. Nesse período, as matrículas desses alunos tinham como prerrogativa a apresentação do laudo médico. Ressalta-se que esses laudos eram lidos por profissionais da educação que não sabiam interpretá-los, ocasionando na maioria das vezes, o reforço da causa orgânica da deficiência.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, a educação especial é configurada como uma modalidade de ensino transversal, passando desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, e demais modalidades de ensino, podendo ser executada, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1998). No entanto, apesar dessa importante abertura à educação na perspectiva inclusiva, a LDB possibilitou que as classes especiais ou escolas especiais prosseguissem atendendo os alunos da educação especial, permanecendo e fortalecendo o paradigma da integração.

Contudo, com a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica no ano de 2001 (BRASIL, 2001), as percepções sobre a educação especial foram se modificando, com reorganização e redirecionamentos no tocante a classificação utilizada para denominar os estudantes da educação especial, antes educandos portadores de necessidades educacionais especiais, agora educandos com necessidades especiais, também, o presente Documento preconizava a sua matrícula em escolas comuns (FERNANDES, 2011).

É interessante evidenciar que houve avanços, todavia, alguns nem sempre interpretados e praticados assertivamente, muitas vezes distantes, com equívocos que não condiziam com a realidade e/ou necessidade do universo da educação especial, fazendo com que



existissem barreiras para que a acessibilidade dos alunos com deficiência acontecesse de maneira efetiva.

Assim, vinte anos mais tarde da Constituição Federal preconizar em sua redação o atendimento educacional especializado/AEE (BRASIL, 1988), somente no ano de 2008, o Ministério da Educação e Cultura – MEC edita o texto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), ratificando a importância do AEE para alunos com deficiência. Com esse documento, as concepções, ideias e valores sobre a educação especial começaram a se ressignificar. Dessa maneira, Rocha (2016, p. 55) em sua pesquisa exemplifica as principais mudanças no novo texto aprovado, as diretrizes para a educação especial:

- A modalidade educação especial na perspectiva inclusiva passou a ter um atendimento privilegiado sendo aquele referenciado no atendimento educacional especializado (AEE) na sala de recursos multifuncional (SRM);
- O público-alvo das políticas de educação especial passa a ser constituído pelos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- A modalidade educação especial assume duas características principais: a complementaridade e/ou a suplementaridade para os alunos em idade escolar obrigatória; o caráter substitutivo da educação especial desaparece;
- A sala de recursos multifuncional (SRM) é o lócus privilegiado para a oferta do AEE;
- As instituições filantrópicas continuam como beneficiárias de financiamento público, embora secundarizadas como alternativa de AEE.

De acordo com esse contexto, a educação especial segundo a PNEEPEI concentra-se no atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008), com isso, Almeida Júnior (2018) expõe que, a partir desse momento as crianças com deficiência começaram a ser matriculadas na educação infantil, vislumbrando o seu pleno desenvolvimento, almejando a conquista da autonomia e da independência por meio da inclusão escolar.





ACESSO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é uma fase essencial para criar e aperfeiçoar habilidades, como também potencialidades para o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança com deficiência. Pois, quanto mais precoces forem os estímulos, melhores serão os resultados, conseqüentemente, melhores serão os progressos. Haja vista que, é na permanente interação entre crianças com e sem deficiência que o acesso, a permanência e o sucesso escolar acontecerão (BARBOSA; AZEVEDO; CASELATTO, 2007).

Nesse sentido, concorda-se com o pensamento de Bersh e Machado (2010, p. 11) ao evidenciar que:

[...] A infância é única, e não nos cabe pensar em espaços segregados. Leis não nos faltam para garantir o direito de toda criança, sem exceção, à escola. Tampouco propostas que nos ajudem a perceber que o ambiente, e no caso em questão, o escolar, deve propor acessibilidade para a criança com deficiência.

Diante desse contexto, segundo Almeida Júnior (2018), o ingresso de crianças com deficiência física neuromotora na educação infantil não deve ser percebido como uma dificuldade, direcionado à perspectiva inclusiva, visto que o processo educacional tem que conceber essa criança além de suas limitações motoras. Nessa conjunta, o direito à educação precisa ser discutido sob a percepção sociológica da infância.

A partir da Sociologia da Infância a criança deve ser vista por completa, sem esquecer que cada criança possui características próprias, como também se diferem de acordo com o contexto que está inserida (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010). Logo, ela precisa ser compreendida como um ser cultural.

Nesse sentido, as práticas educacionais destinadas às crianças com deficiência física neuromotora devem oportunizar a socialização de habilidades: cognitivas, linguísticas, psicomotoras, dentre outras.





As socializações que irão ocorrer nos centros de educação infantil, não deve ter a intenção de fragmentar a criança que possui essa condição, carecem possibilitar alternativas de vivências e/ou experiências para compreender o mundo, com múltiplos olhares e sentidos, na construção da relação existente entre a razão e a emoção, como também a partir da expressão verbal e corporal.

Mas, para que essas socializações aconteçam é fundamental que os profissionais da educação entendam o serviço realizado no AEE, visto que este não substitui a escolarização. Sua finalidade é apoiar a criança com deficiência, seja esta, com deficiência física neuromotora, para a sua acessibilidade na sala de aula comum e na sociedade. Mediante a essa prerrogativa, o AEE tem que ser aliado ao ensino regular e vice-versa, haja vista que não pode ser reflexo de uma educação supostamente "ideal", pois esse atendimento tem como função:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 10).

Tendo como pressuposto fundamental o direito à educação infantil de crianças com deficiência física neuromotora, a construção de políticas públicas na perspectiva inclusiva é essencial para que o AEE possibilite a sua inclusão na sala de aula comum e no contexto social, objetivando sua independência nos espaços com segurança e autonomia, predominando o respeito pela condição biológica de todos.



ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NEUROMOTORA

Com a publicação do texto da PNEEPEI (BRASIL, 2008), houve o aumento das matrículas de alunos com deficiência em instituições de ensino regular. A partir desse ano, as matrículas de crianças com deficiência física neuromotora deveriam ocorrer nos centros de educação infantil, em virtude dos constantes avanços das políticas educacionais, como também a execução do AEE, para a inclusão dessas crianças na sala de aula comum.

O AEE na educação infantil é essencial para que crianças com deficiência física neuromotora seja estimuladas para o seu desenvolvimento e/ou aprimoramento de suas potencialidades, representadas pelas dimensões: psicomotoras, cognitivas, linguísticas, afetivas e sociais, com a finalidade de adquirirem independência e autonomia no ambiente escolar e na sociedade.

No entanto, para que esse contexto torne-se viável é necessário que os professores do AEE estejam qualificados, no que diz respeito em acolher a criança que possui a deficiência física neuromotora para colocar em prática o projeto publicado pelo Ministério da Educação e Cultura/MEC em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI no ano de 2014: Educação Infantil 100% Inclusiva: acesso, permanência e qualidade (BRASIL, 2014).

A execução do projeto possibilita o acesso e a permanência da criança com deficiência física neuromotora na educação infantil, a partir da sala de recursos multifuncionais, representada pelo AEE. Para tanto, segundo o presente projeto haveria a disponibilidade de materiais adequados ao público-alvo da educação especial, todavia, observa-se que eles são inadequados às crianças que possuem deficiência, sobretudo, às crianças com deficiência física neuromotora, em razão ao seu centro de interesse, bem como as necessidades inerentes às crianças pequenas.





Além disso, para ocorrer à acessibilidade da criança com deficiência física neuromotora na educação infantil é fundamental que os profissionais que atuam no AEE conheçam as limitações, dificuldades, necessidades, principalmente, as potencialidades dos alunos com deficiência, com o objetivo de reverem “seus preconceitos, valores e crenças que atrapalham o processo de inclusão, na medida em que favorecem a exclusão” (VITALIANO; MANZINI, 2010, p. 55).

Para isso, o Poder Público precisa investir na formação inicial e continuada de profissionais que atuam com público-alvo da educação especial. Porém, percebe-se que apesar dos frequentes estudos para a construção de políticas públicas direcionadas à inclusão, Almeida Júnior (2018) apontou que há ausência de dados específicos sobre a matrícula de crianças com deficiência neuromotora na primeira etapa da Educação Básica, representada pela educação infantil.

Isso acontece em razão da “cultura” da medicalização dentro dos ambientes escolares, pois percebe-se que a concepção clínico-terapêutica sobressai nos discursos, sobretudo, nas práticas de sala de aula comum desde à educação infantil. Assim, a ação avaliativa no contexto educacional encontra-se aliada aos diagnósticos médicos e ações terapêuticas.

Segundo Beyer (2006), em meados dos anos 2000, ao avaliar a transição do paradigma clínico-terapêutico para o socioantropológico, ainda não poderia afirmar a superação do primeiro em relação ao segundo, embora que as discussões sobre a educação inclusiva estivessem em progresso.

Dessa maneira, é imprescindível que o paradigma socioantropológico esteja contemplado nas ações pedagógicas, tanto da sala de aula comum, principalmente, do AEE, para a acessibilidade da criança com deficiência física neuromotora na educação infantil, porque ele irá permitir que essa criança seja estimulada a construir sua identidade, com práticas culturais que a possibilite manifestar ideias e afetos, individuais ou coletivos, com a pretensão em adquirir



autonomia, autoestima, confiança e bem-estar, para a sua inclusão escolar e social.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os estudos mostram que independentemente da produção de políticas públicas direcionadas à educação inclusiva, o acesso da criança com deficiência física neuromotora na educação infantil ainda não é garantido, fazendo com esse direito que é público e subjetivo previsto na Constituição Federal desde 1988 (BRASIL, 1988), seja retirado. Contudo, esse cenário de ausência de crianças com deficiência na pré-escola não é recente, pois desde o ano de 1988 esse problema já tinha sido anunciado por meio de dados censitários (BRASIL, 1991).

Nesse contexto, que além de dificultar o acesso da criança com deficiência física neuromotora na educação infantil, alguns textos legais que fundamentaram a educação especial (BRASIL, 1985; 1991; 1994; 2006; 2007), como também do campo epistemológico (ISRAEL; BERTOLDI, 2010; ALMEIDA; TEZORI, 2013; REBELLATO; NEGRINI, 2013) tem enfatizado a pedagogia da exclusão, por meio da concepção clínico-terapêutica.

De acordo com Murillio (2010) o olhar lançado sobre a pessoa com deficiência física neuromotora é puramente clínico, na busca incessante de categorizar o que é normal do que é anormal, colocando o corpo (identidade) da pessoa com essa condição na categoria de anormal. Com isso, observa-se que esse olhar estigmatizante para a criança que também possui essa condição será refletido nas práticas pedagógicas, utilizadas tanto na sala de aula regular, como até mesmo no AEE, ao não acreditar nas potencialidades que essa criança possui ou poderá vir a desenvolver, apresentando como consequência a marginalização do processo educativo, desde a educação infantil.

Esse contexto é perceptível a partir da década de 1990 no Brasil, pois nesse ano ainda que o Estatuto da Criança e do





Adolescente (BRASIL, 1990) tivesse sido publicado, reafirmando o AEE destinado às pessoas com deficiência próximo a sua residência, as instituições de ensino regular não garantiram o acesso às crianças com deficiência, incluindo a criança com deficiência física neuromotora, fazendo com que houvesse contradições e/ou equívocos, entre o que estava previsto nas Leis e o que estava sendo praticado, ao não se efetivar as matrículas a partir da tenra idade.

Fica observável que apesar das permanentes discussões sobre as políticas de educação especial, no tocante o acesso de crianças com deficiência física neuromotora na educação infantil, o direito ao AEE para essas crianças é subtraído, não se respeitando a prerrogativa de ser público e subjetivo, devendo ser disponibilizado sem nenhum tipo de questionamento.

Segundo Nunes (2015), as Leis não são materializadas no campo prático, no tocante em viabilizar a acessibilidade de alunos público-alvo da educação especial nas instituições educacionais do município, ficando depreendido um insignificativo número de matrículas realizadas na primeira etapa da educação básica.

Contudo, evidencia-se que esse número ínfimo de matrículas representadas pelas crianças com deficiência na educação infantil se deve a manutenção do Terceiro Setor, por meio da parceria entre o Poder Público e a iniciativa Privada. Ou seja, de acordo com Quiles e Gonçalves (2013) isso significa inferir que, a Educação Especial assume continuamente características assistenciais, em decorrência de o Estado injetar recursos públicos em instituições privadas, com a finalidade de consolidar a institucionalização do ensino para crianças com deficiência.

Assim, mediante a institucionalização, o Estado se exime de matricular a criança com deficiência física neuromotora na educação infantil, como também retira o seu direito de frequentar o AEE, infringindo o que se estabelece nos documentos Leis. Além disso, dificulta o acesso e a permanência dessa criança do convívio com seus pares com ou sem deficiência, por não oportunizar sua inclusão



no contexto educacional, ao retirar o seu direito fundamental, a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto de estudo tratou da análise da aplicabilidade do AEE à criança com deficiência física neuromotora, na educação infantil. Nesse cenário, observa-se que apesar das pesquisas sobre as diferenças no processo educacional encontrarem-se constituídas no tocante à educação especial no contexto da educação inclusiva, o debate acerca do acesso e permanência da política educacional destinada para essa criança ainda é embrionário, cuja temática é pouca explorada, com necessidades de aprofundamentos investigativos.

O estudo revelou que independentemente da construção de políticas públicas de educação especial ter iniciado na década de 1990, estas permanecem no campo teórico, ou então, ocorrem superficialmente, sem o anseio de efetivá-las, originando divergências da realidade das pessoas com deficiência, sobretudo, das pessoas que possuem a deficiência física neuromotora.

Ao que se refere o direito ao acesso de crianças com deficiência física neuromotora, observou-se que esse valor universal apresenta dificuldades para ser materializado na educação infantil, pois ainda que haja constantes avanços nas políticas educacionais, essas crianças ainda são concebidas como pacientes, onde o AEE servirá para reabilitá-las, e não para construir e socializar conhecimentos, haja vista que olhar sobre elas têm que ser por completo e, jamais restringir-se a sua deficiência.

No tocante ao AEE como garantia de acesso de crianças com deficiência física neuromotora na educação infantil, o estudo apontou que há ausência de aplicabilidade da política que se destina o AEE, fazendo com que o direito à educação não seja efetivado, tendo como consequência suas matrículas em instituições filantrópicas, mantidas com recursos públicos que, fortalecem a cultura segregacionista, por



meio da educação substitutiva, desencadeando na exclusão socioeducacional.

Em síntese, ressalta-se que a publicização de políticas públicas educacionais na perspectiva da educação inclusiva é fundamental, para que a garantia de direito às crianças com deficiência física neuromotora aconteça. Assim, a existência do texto da PNEEPEI é um fator positivo, uma vez que esse documento aponta diretrizes para que essas crianças se desenvolvam a partir da pedagogia da inclusão, objetivando conquistar autonomia e independência ao longo de sua escolarização.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. *Revista de Educação*. Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./set. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1602/897>>. Acesso em: 06 nov. 2017.

ALMEIDA, C.; TEZORI, R. C. S. Um olhar sobre a deficiência física no contexto educacional. In: DENARI, F. E. (Org.). *Educação especial: reflexões sobre o que dizer e o fazer*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

ALMEIDA JÚNIOR, C. B. *Deficiência física neuromotora: um estudo das políticas e seus desdobramentos na educação infantil*. 2018. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2018. Disponível em: <http://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpe_ssoal=42591&idprograma=40001016001P0&anobase=2018&idtc=1308>. Acesso em: 23 abr. 2018.

BARBOSA, A. J. G.; AZEVEDO; P. R.; CASELLATTO, P. Atitudes dos pares em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais: socialização e inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam*. Marília, SP: ABPEE, 2007.



BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BERSCH, R.; MACHADO, R. *Atendimento educacional especializado do aluno com deficiência física*. São Paulo: Moderna, 2010.

BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. *Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. *Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Física*. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, DF: Senado, 1990.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. *Educação Infantil 100% Inclusiva: acesso, permanência e qualidade*. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2014.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, DF: Senado, 1998.

BRASIL. *Sinopse Estatística da Educação Especial: 1988. V. 1 – Ensino Regular*. Brasília, DF: MEC, 1991.

BRASIL. *Sinopse Estatística da Educação Especial: 1988. V. 2 – Instituições Especializadas*. Brasília, DF: MEC, 1991.

BRASIL. *Sinopse Estatística da Educação Especial: 1981. V. 3*. Brasília, DF: MEC, 1985.

BRASIL. *Tendências e Desafios da Educação Especial*. Brasília, DF: SEESP, 1994.





FERNANDES, S. *Fundamentos para educação especial*. Curitiba: Ibpx, 2011.

ISRAEL, V. L.; BERTOLDI, A. L. S. *Deficiência físico-motora: interface entre educação especial e repertório funcional*. Curitiba: Ibpx: 2010.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, n. 57, mayo-agosto, 2010. Acesso em: 17 ago. 2016.

MURILLIO, P. C. O patológico e o anormal no olhar de Michel Foucault: um estudo sobre a identidade da criança com paralisia cerebral. *Kinesis – Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia*, v. 2, n. 4, p. 159-174, dez./2010. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/Opatologicoeoanormal.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2016.

NERY, J. R. C.; BORGES, M. L. T. *Orientações técnicas para elaboração de trabalhos acadêmicos*. Macapá: UNIFAP, 2005.

NUNES, M. I. C. *Crianças público alvo da educação especial na educação infantil*. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal de Goiás. Catalão/GO, 2015. Disponível em: <http://mestrado_educacao.catalao.ufg.br/up/549/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Monica_canuto.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

QUILES, R. E. S.; GONÇALVES, T. G. G. L. Escolas de educação especial no Brasil: uma análise do público e do privado a partir dos indicadores sociais. In: DENARI, F. E. (Org.). *Educação especial: reflexões sobre o que dizer e o fazer*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

REBELLATO, C.; NEGRINI, S. F. B. M. Informações e sugestões aos educadores do ensino infantil sobre alunos com deficiência física. In: COSTA, M. P. R.; RANGNI, R. A. *Educação especial na educação infantil: reflexões, informações e sugestões aos professores*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

ROCHA, L. M. *A gestão da educação especial nos municípios da área metropolitana norte de Curitiba: uma análise decorrente da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. 2016. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2016.





Disponível em:

<<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/43271/R%20%20D%20%20LOUIZE%20MARI%20DA%20ROCHA.pdf?sequence=3&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R. (Org.). *Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: Eduel, 2010.

Recebido em: 07 de março de 2019
Aceito em: 10 de maio de 2019

