

ACESSIBILIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL: O PROCESSO DE INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MANAUS/AM

ACCESIBILIDAD Y EDUCACIÓN INFANTIL: EL PROCESO DE INCLUSIÓN DEL PÚBLICO-OBJETIVO DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN MANAUS/AM

ACCESSIBILITY AND CHILD EDUCATION: THE PROCESS OF INCLUSION OF TARGET AUDIENCE OF SPECIAL EDUCATION IN MANAUS/AM

Maria Almerinda de Souza MATOS¹
Danilo Batista de SOUZA²
Jáima Pinheiro de OLIVEIRA³

RESUMO: Apresentamos neste trabalho discussões sobre o processo de inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil em Manaus (AM), com ênfase na situação da acessibilidade. Para isso, apresentamos dados de alunos incluídos nas escolas da Secretaria Municipal de Educação de Manaus e exemplificamos a condição da acessibilidade em duas escolas. Assim, defendemos que a escola possui um papel importante, pois é um dos primeiros espaços de vivência pública da criança. No contexto da inclusão e do desenho universal espera-se que os espaços escolares sejam construídos levando em conta a sua possibilidade de utilização por todos os alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Acessibilidade. Educação infantil. Inclusão escolar.

RESUMEN: En este trabajo se presentan discusiones sobre el proceso de inclusión del público objetivo de la Educación Especial en la Enseñanza Infantil en Manaus (AM), con énfasis en la situación de la accesibilidad. Para ello, presentamos datos de alumnos incluidos en las escuelas de la Secretaría Municipal de Educación de Manaus y ejemplificamos la condición de la accesibilidad en dos escuelas. Así, defendemos que la escuela tiene un papel importante, pues es uno de los primeros espacios de vivencia pública del niño. En el contexto de la inclusión y del diseño universal se espera que los espacios escolares sean construidos teniendo en cuenta su posibilidad de utilización por todos los alumnos.

PALABRAS CLAVE: Accesibilidad. Enseñanza Infantil. Inclusión escolar.

¹ Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus – AM – Brasil. Profesora Asociada, Sector de Teorías y Fundamentos (DTF/FACED). ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-4776-2155>>. Correo: profalmerinda@hotmail.com

² Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus – AM – Brasil. Doctorando, Programa de Postgrado en Educación (PPGE/FACED). ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-6017-3614>>. Correo: danilo_batista_14@hotmail.com

³ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília – SP – Brasil. Professora Assistente, Sector de Educación Especial (FFC/UNESP). ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-0156-3804>>. Correo: jaima@marilia.unesp.br

ABSTRACT: *We present in this work discussions about the process of inclusion of the target audience of Special Education in Early Childhood Education in Manaus (AM), with emphasis on the accessibility situation. For this, we present data of students included in the schools of the Municipal Education Department of Manaus and we exemplify the condition of accessibility in two schools. Thus, we defend that the school plays an important role, since it is one of the first spaces of public experience of the child. In the context of inclusion and universal design it is expected that school spaces will be constructed taking into account the possibility of their use by all students.*

KEYWORDS: *Accessibility. Child education. School inclusion.*

Introducción

La inserción de la enseñanza infantil en la educación básica, como su primera etapa, es el reconocimiento de que la educación empieza en los primeros años de vida y es esencial para el cumplimiento de su finalidad, o sea, la educación básica tiene por finalidad desarrollar el educando, asegurando la formación común indispensable para el ejercicio de la ciudadanía y forneciendo medios para avanzar en el trabajo y en los estudios posteriores.

En el Censo Escolar de la Educación Básica de 2016 (INEP, 2017), el perceptual de alumnos con discapacidades, trastornos globales del desarrollo o altas habilidades/superdotación incluidos en escuelas comunes fue de 57,8%. Comparando con el dato de 2008, que fue de 31%, percibimos un aumento significativo a partir del año de implementación de la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva (BRASIL, 2008).

Teniendo como referencia el año 2008 hasta el año 2016, el número de escuelas que ofrecen guarderías acreció 56,9%, o sea, 64.552 escuelas ofertan la guardería, ya las que ofertan el Jardín de Infancia son 105.324. De estas escuelas, sólo 24,6% de las escuelas que ofertan el Jardín de Infancia tienen sus espacios y vías adecuados para que los alumnos con discapacidad y movilidad los utilicen con seguridad y autonomía (INEP, 2017).

Con las discusiones sobre inclusión educacional de los alumnos con discapacidades, trastornos globales del desarrollo o altas habilidades/superdotación en las escuelas públicas, esperamos que más profesionales luchen por una escuela inclusiva y que defiendan el cumplimiento de las políticas públicas inclusivas.

En este estudio utilizamos el abordaje cualitativo, la investigación bibliográfica y documental para discutir la accesibilidad y la Enseñanza Infantil en el proceso de inclusión

del público-objetivo de la Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva en Manaus/AM.

A partir de la investigación bibliográfica, también nombrada investigación de fuentes secundarias (MARCONI; LAKATOS, 1993), buscamos realizar un levantamiento de la literatura existente, principalmente en libros, con el intuito de fornecer datos actuales y significativos respecto de la accesibilidad, Enseñanza Infantil e inclusión de los alumnos con discapacidades, trastornos globales del desarrollo y altas habilidades/superdotación.

Para la recolecta de las informaciones, realizamos la investigación documental por medio de Pareceres Técnicos con las matrículas de educandos con discapacidades, trastornos globales del desarrollo o altas habilidades/superdotación en la Secretaría Municipal de Educación de Manaus (SEMED/Manaus). Acorde con Lüdke y André (1986), los datos adquiridos por diversos procedimientos metodológicos desvelan aspectos nuevos de un problema o de un tema.

El análisis formal de los datos se desarrolló a partir de lo que propone el análisis de contenido, que ha sido muy utilizada en investigaciones del tipo cualitativa (TRIVIÑOS, 1987; MINAYO, 1993; ANDRÉ, 1995). Esta técnica permite un análisis más refinado de lo que se recolectó, capturando el dicho y el no dicho de las interacciones con los documentos.

Según Bardin (2011), el análisis de contenido en una investigación cualitativa presume averiguar la existencia o falta de una propiedad de contenido o de parte de la idea sobre un tema elegido.

La universidad (comunidad académica) necesita estar cada vez más preparada, en el sentido de construir ambientes favorables al proceso de inclusión de alumnos con discapacidad y/o movilidad reducida en la enseñanza infantil, del mismo modo que la sociedad debe comprenderlos como de individuos con las mismas garantías, beneficios y deberes asegurados por ley, con inclusión a una educación que posibilite el acceso, calidad y permanencia en la escuela.

Aspectos Fundamentales sobre la Enseñanza Infantil

La idea de infancia no existió siempre, y tampoco de la misma manera. Ella aparece con la sociedad capitalista, a medida que cambian la inserción y el papel social del niño en la comunidad.

Los niños poseen diversas características que los diferencian entre ellos. Pueden ser niños o niñas; negros, amarillos, blancos; sordos u oyentes;

alegres o quietos. Pueden vivir en la ciudad o en el campo, en el litoral, en la floresta o en la região ribereño (BRASIL, 2009, p. 23).⁴

La concepción de niño que adoptamos lo considera como un sujeto histórico, que nace en un tiempo, en una clase social y en un determinado contexto sociocultural. De ahí, él no puede ser un ciudadano del futuro si no lo comprendemos como un sujeto en el presente. El concepto de infancia, en este sentido, se traduce en el mundo presente, de los derechos, de los deseos, de las opciones y de cambio, siendo el niño no un espectador de este tiempo, sino un sujeto activo del proceso (KRAMER, 1999, p. 85).

En décadas pasadas, las políticas públicas para la Enseñanza Infantil se caracterizan por proyectos asistencialistas, distantes de acciones que valoren la educación, mientras que, hoy, surge una nueva mentalidad respecto al significado de Enseñanza Infantil. De esta forma, Kramer (1999, p. 154) destaca que “la enseñanza infantil empieza a ser comprendida ya no como asistencia y caridad para los niños pobres, sino como un espacio educacional y de formación para la ciudadanía”.

En el sistema educacional brasileño, la Educación Básica es compuesta por tres bloques de formación: la Enseñanza Infantil, la enseñanza primaria y la enseñanza media. La atención de niños de cero a cinco años en guarderías y jardines de infancia constituye derecho asegurado por la Constitución Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a través del Art. 208, inciso IV, y consolidado por la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional – LDB nº. 9394/96 (BRASIL, 1996), que establece:

Art. 29 – La enseñanza infantil, primera etapa de la educación básica, tiene como finalidad el desarrollo integral del niño hasta seis años de edad, en sus aspectos físico, psicológico, intelectual y social, complementando la acción y de la continuidad.⁵

De tal modo, es necesario articular el debate sobre el significado de la educación de los niños pequeños en establecimientos educacionales y sus prácticas para, así, permitir que las ideas y las acciones oriundas de las secretarías puedan colaborar y potencializar la Enseñanza Infantil. Asimismo,

⁴ As crianças possuem diversas características que as diferenciam entre si. Podem ser meninos ou meninas; negros, amarelos, brancos; surdas ou ouvintes; alegres ou quietas. Podem viver na cidade ou no campo, no litoral, na floresta ou na região ribeirinha (BRASIL, 2009, p. 23).

⁵ Art. 29 – A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

La promoción de los derechos de los niños a la educación y a la infancia empieza a efectuarse desde la defensa de principios como la equidad y la calidad en la atención hasta la definición de la propuesta pedagógica de los establecimientos de enseñanza infantil (BRASIL, 2009, p. 21).⁶

Actualmente, la Enseñanza Infantil ha sido pensada por el poder público federal relacionada a la función educativa, teniendo en cuenta la formación del niño. Así, poco a poco, nosotros pasamos a comprender la Enseñanza Infantil como un proceso que tiene la historia del niño asociado a un conocimiento crítico y autónomo favorecedor de la transformación del contexto social (KRAMER, 1999, p. 229).

Al realizar un estudio sobre las políticas destinadas a la Enseñanza Infantil, Kramer (1999) sintetiza los aspectos referentes a la creación de las instituciones relacionadas a este nivel de educación, al tipo de vinculación de estas instituciones y las modificaciones administrativo-burocráticas de los órganos estatales.

Durante los años 1990, el MEC realizó varias actividades involucrando la participación de muchas personas de la sociedad con la intención de construir una nueva concepción para la educación de niños de cero (0) a seis (6) años. En este período, muchos documentos han sido elaborados que enfocaron la cuestión de la calidad en la Enseñanza Infantil, entre ellos: 1) Estatuto del Niño y del Adolescente (BRASIL, 1990), en su artículo 4º, refuerza el derecho a la atención a los niños de cero (0) a cinco (5) años en guarderías y jardines de infancia; 2) Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), cuando surgió una concepción de Enseñanza Infantil vinculada al sistema educacional en general; además de eso, esta ley define las formas de organización para la atención a los niños de hasta cinco (5) años de edad y orienta el principio del derecho a la educación.

En la LDBEN (BRASIL, 1996) se evidencia la necesidad de considerar el niño en su totalidad para promocionar su desarrollo, donde la responsabilidad se comparte con la familia, la comunidad y el poder público. Otro punto es la cuestión de la evaluación en la Enseñanza Infantil, que se debe utilizar como un objetivo de diagnosticar y acompañar, sin promoción o retención.

En 1998, se elaboró el Referencial Curricular Nacional para la Enseñanza Infantil (BRASIL, 1998). Este documento constituye la primera propuesta curricular oficial destinada a la franja etaria de cero (0) a cinco (5) años. En 1999, hubo la aprobación de las Directrices

⁶ A promoção dos direitos das crianças à educação e à infância começa a ser efetivada desde a defesa de princípios como a equidade e a qualidade no atendimento até a definição da proposta pedagógica dos estabelecimentos de educação infantil (BRASIL, 2009, p. 21).

Curriculares Nacionales para la Enseñanza Infantil (Resolución n°. 1, de 07 de abril de 1999) por el Consejo Nacional de Educación (CNE/CEB), donde se establece que todos los sistemas de enseñanza municipales y estatales de educación deberían tener como fundamentales estas directrices en sus proyectos político-pedagógicos. Este documento fue revocado por la Resolución CNE/CEB n°. 5, de 17 de diciembre de 2009.

Y en el comienzo del siglo XXI, o sea, en el año 2000, se establecieron las Directrices Operacionales para la Enseñanza Infantil, que corresponden al Parecer n°. 4 del CNE/CEB, de 16 de febrero de 2000, el cual relata la vinculación de las instituciones de Enseñanza Infantil al sistema de enseñanza. En 2002, ocurrió la institución de las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesorado de la Educación Básica (Resolución n°. 1, CNE/CP, 18 de febrero de 2002), en nivel superior, carrera de profesorado, de grado completo, reforzando la calificación mínima para la docencia en la Enseñanza Infantil.

Ya en 2006, se elaboró el documento Parámetros Nacionales de Calidad para Enseñanza Infantil, en el cual encontramos una estructuración detallada de las acciones políticas desarrolladas por el gobierno federal. Y por último, en 2009, la Resolución n°. 5, de 17 de diciembre de 2009, fija las nuevas Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Infantil, y la Emenda Constitucional n°. 59, aprobada en el Congreso Nacional en 11 de noviembre de 2009, instituye la obligatoriedad escolar para los niños a partir de cuatro (4) años de edad.

Ante a la historia de la Enseñanza Infantil, se percibe una profunda relación de la atención a los niños con el asistencialismo, a la vez que la función profesor muchas veces se confunde con la función materna, pero no hay como negar el cuidado sobresaliente de los profesionales que actúan con los niños de cero a cinco años, a pesar de eso ser conflictivo para algunos profesionales (FACHINETTI; NASCIMENTO; GIROTO, 2016).

Los contextos presentados en Brasil, sobre la atención al niño en edad para frecuentar las instituciones de Enseñanza Infantil, son resultados de muchos tipos de iniciativas y efectuados en el medio de diversas concepciones del niño. A lo largo de esta trayectoria, podemos observar cómo los resultados de nuevas políticas educacionales empezaron a delinear la Enseñanza Infantil en nuestro país.

Con todos estos documentos y procesos de cambios, el gobierno busca la universalización de la Educación Infantil, así como la producción de impactos positivos en la enseñanza fundamental por la obligatoriedad de la frecuencia en el jardín de infancia.

Accesibilidad y el Proceso de Inclusión del Público-Objetivo de la Educación Especial en la Enseñanza Infantil en Manaus/AM

Con base en el estudio de Manzini y Correa (2014), así como discutido en la disertación de Souza (2017), verificamos que la nomenclatura accesibilidad se utiliza mucho en el actual momento por distintos representantes de nuestra sociedad, ya sean políticos, investigadores e incluso personas legas, pero ni siempre el termino accesibilidad es comprendido del mismo modo por estas personas.

Gobernantes utilizan la palabra de modo muy generalizado, cuyo concepto servirá a los objetivos políticos. Las personas legales intentan aprehender, este concepto por lo que está en la prensa. El investigador debe tener cuidado para que no reproduzca el concepto que está en la prensa, en el internet y en libros sin promocionar un análisis crítico sobre el contenido de la definición (MANZINI; CORRÊA, 2014).⁷

En este trabajo, utilizamos el concepto de accesibilidad en la Ley nº. 13.146, de 6 de julio de 2015 (BRASIL, 2015), también conocida como Ley Brasileña de Inclusión de la Persona con Discapacidad o Estatuto de Persona con Discapacidad, donde accesibilidad se define como:

[...] posibilidad y condición de alcance para utilización, con seguridad y autonomía, de espacios, mobiliarios, equipamientos urbanos, edificaciones, trasportes, información y comunicación, incluso sus sistemas y tecnologías, así como de otros servicios e instalaciones abiertos al público, de uso público o privados de uso colectivo, tanto en la zona urbana como en la zona rural, por persona con discapacidad o con movilidad reducida (BRASIL, 2015).⁸

Manzini y Corrêa (2014) llaman la atención de algunos puntos en la definición de accesibilidad, para que de forma científica podamos comprender los fragmentos que se presentan en este concepto.

El primer punto que podemos analizar es que la accesibilidad, según la definición presentada, es una posibilidad y condición. Esta posibilidad y condición es para la utilización de los espacios, mobiliarios, equipamientos urbanos, edificaciones, trasportes, información y

⁷ Governantes tendem a usar a palavra de forma bastante generalizada, cujo conceito servirá aos objetivos políticos. As pessoas leigas tentam apreender esse conceito por aquilo que está na mídia. O pesquisador deve tomar cuidado para não reproduzir o conceito que está na mídia, na internet e em livros sem antes promover uma análise crítica sobre o conteúdo da definição (MANZINI; CORRÊA, 2014).

⁸ possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

comunicación, incluso sus sistemas y tecnologías, así como de otros servicios e instalaciones abiertos al público (MANZINI; CORRÊA, 2014).

Aun sobre los términos “posibilidad” y “condición”, estos no deben desarrollarse de cualquier forma, sino con seguridad y autonomía, autonomía que debe ser total (cierta dependencia) o asistida (necesita de apoyo) (MANZINI; CORRÊA, 2014).

Y el último punto que levantamos en consideración es el público-objetivo de accesibilidad, que son las personas con discapacidad y movilidad reducida, pero queda claro que recordando los conceptos de diseño universal ya presentados en este texto, podemos ampliar como público todas las personas de la sociedad, teniendo en cuenta que el diseño universal tiene como base el reconocimiento de la diversidad humana (MANZINI; CORRÊA, 2014).

Otro punto importante del tema es discutir la cuestión conceptual de los términos acceso y accesibilidad, términos que todavía causan mucha confusión teórica y conceptual, para ello, utilizaremos los ensayos teóricos de investigadores renombrados y vistos como referencias en nuestro país (MANZINI, 2005; 2015; MANZINI; CORRÊA, 2014).

El sentido del término acceso puede ser lo de entrar en cualquier lugar o vincularse a determinada actividad. Puede tener el significado de lograr obtener una información. Puede significar salir de un nivel e ingresar en otro: ingreso en el mercado laboral, ingreso en la enseñanza superior. Por otro lado, el vocabulario “accesibilidad” se relaciona con requisitos materiales y reales, o cuales se pueden evaluar, patronear y exigir por ley (MANZINI, 2005; 2015; MANZINI; CORRÊA, 2014).

Buscando analizar la situación del proceso de inclusión de los alumnos público-objetivo de la educación especial, o sea, alumnos con discapacidades, trastornos globales del desarrollo y altas habilidades/superdotación en la red municipal de educación de Manaus, presentamos los datos recolectados a través de la solicitud realizada junto a la Secretaria Municipal de Educación de la Ciudad de Manaus/AM, de la lista de escuelas donde se matriculan educandos con discapacidad en la enseñanza regular de la ciudad de Manaus.

De ahí, presentamos los datos de la Secretaría Municipal de Educación – SEMED/Manaus, con el cuantitativo de alumnos incluidos en los Centros Municipales de Educación Infantil o en escuelas de los años iniciales de la enseñanza primaria que ofertan la Enseñanza Infantil en los años 2014 y 2016.

Cuadro 1 – Alumnos incluídos

CUANTITATIVO DE ALUMNOS INCLUIDOS (SEMED/MANAUS)			
Público-Objetivo de la Educación Especial	2014	2016	Total
Autismo Infantil	26	113	139
Baja Visión	2	10	12
Ceguera	1	2	3
Deficiencia Auditiva	3	6	9
Deficiencia Física	9	40	49
Deficiencia Intelectual	49	117	166
Deficiencia Múltiple	12	11	23
Trastorno Desintegrativo Infantil	1	7	8
Altas Habilidades/Superdotación	0	1	1
Asperger	0	10	10
Sordez	0	3	3
Rett	0	2	2
Total	103	322	425

Fuente: Relación de Alumnos Incluidos (SEMED, 2014; 2016). Nota: Datos Trabajados por los autores.

Conforme los datos presentados en la tabla, SEMED/Manaus identificó los educandos público-objetivo de la Enseñanza Especial en diez categorías, y las últimas cuatro apenas empezaron a identificarse en el año 2016, a saber, Altas Habilidades/Superdotación, Asperger, Sordez y Rett.

En el total, identificamos 425 alumnos matriculados en la Enseñanza Infantil (guarderías y Jardines de Infantil) en la Red Municipal de Educación en Manaus, Amazonas, en los años 2014 y 2016. En estos dos años, los alumnos con discapacidad intelectual y autismo infantil permanecieron con índices elevados, poseyendo 166 y 139 respectivamente.

La separación de las categorías sordez y discapacidad auditiva se da por el entendimiento que en el primer caso el alumno posee pérdida total de la audición y, en el segundo caso, un término amplio que abarca desde la pérdida total, hasta los que poseen pérdida sencilla o moderada.

Otras subcategorías que aparecen son las que comprenden los trastornos globales del desarrollo, que abarcan los alumnos con: autismo infantil, síndrome de Asperger y Rett.

Por fin, de los alumnos incluidos, los con menor participación, según los informes, son los alumnos con altas habilidades/superdotación, sordez, síndrome de Rett y Ceguera, en estos casos, podemos señalar como factor decisivo la falta de identificación precoz o aun su exclusión del espacio escolar en esta etapa educacional.

En lo que respecta al escenario de la accesibilidad en la Educación Infantil de la Secretaría Municipal de Educación de Manaus (SEMED/Manaus), basados en las publicaciones de Souza y Matos (2014a; 2014b), se observó sistemáticamente la realidad de dos Centros Municipales de Enseñanza Infantil (CMEI's), a partir de la recolecta y registro descriptivo de datos del Proyecto Político-Pedagógico y ante la aplicación de un formulario (accesibilidad física, información y comunicación) elaborado por DISCHINGER (2009), lo cual subsidió la observación.

Con la recolecta, identificamos que en el CMEI 01, ubicado en la zona Centro-sul de Manaus, hay rampas en los declives, pero no posee el símbolo de la accesibilidad, o sea, el Símbolo Internacional de Acceso, previsto en la Ley n°. 7.407 de 12 de noviembre de 1985 (BRASIL, 1985), donde es obligatoria la colocación de forma visible del símbolo internacional de accesibilidad en los lugares que proporcionen la entrada, movimiento y aprovechamientos por personas con discapacidad. Ya en el CMEI 02 no se ha encontrado nada en la estructura física que posibilite la accesibilidad.

En el CMEI 01, el alumno con discapacidad física (usuario de silla de ruedas) no sabía usar el bebedero, y tras una demostración de cómo se abría y se cerraba el grifo, el mismo se ponía abriendo y cerrando el grifo, pues no tenía la práctica de beber agua solo, en gran parte de las veces sus colegas le buscaban agua.

Otro momento observado fue durante la merienda, donde al levantar el alumno usuario de silla de ruedas para servirse, se puso contento, pues también fue una de las pocas veces que hizo esto: en razón de las dificultades y el trabajo en llevarlo hasta la cocina, la profesora lo dejaba en una silla de plástico en la primera mesa del comedor y le daba de comer.

Otro punto que destacamos en el CMEI 01 fue cuando a profesora puso el alumno con discapacidad física en el suelo para mostrar cómo él se movía por la escuela, pues debido a dolores en las espaldas de la profesora ella no podría llevarlo, ponerlo y/o trasportarlo en su silla de ruedas.

El CMEI 01 posee rampas en algunas partes de los desniveles que hay en la escuela, pero sólo rampas no caracteriza la accesibilidad, pues la accesibilidad es una condición donde uno participa de forma autónoma y activa de los diversos espacios, donde sus particularidades son respetadas.

Ya en el CMEI 02, ubicado en la zona leste de Manaus, no observamos ningún intento de incluir este niño tanto en el espacio físico como educacional y/o pedagógico. Sólo un esfuerzo mínimo de la profesora en la adecuación de algunas actividades, pero incluso ella

relató que sola no puede incluir al niño con deficiencia visual, porque no tiene el apoyo de la coordinación pedagógica, tampoco de la gestión escolar y aún menos de la SEMED.

En lo que respecta a la estructura física, el CMEI 02 es mal distribuido y organizado: hay armarios y estantes en los pasillos estrechos, el baño con muchos productos químicos expuestos, sin ningún tipo de indicación táctil para facilitar la orientación de un niño con deficiencia visual, que es el caso del niño que allá estudiaba; comparando con otro niño (CMEI 01), sería imposible la locomoción del niño con deficiencia física en esta escuela.

No tenemos mucho que decir sobre el cotidiano de la escuela pues el niño con deficiencia visual estaba de licencia médica, ya que había realizado una cirugía y en el año siguiente sería transferido para una escuela especial: en la escuela actual y en otras visitadas por la familia, ninguna posibilitaría su participación de forma total o asistida.

Así como en el CMEI 01 cuanto en el CMEI 02 identificamos el hueco que hay en la formación del profesorado respecto a la inclusión, accesibilidad, actuación con alumnos público-objetivo de la educación especial, conocimiento de las políticas públicas inclusivas; así como la falta de estructura física en las escuelas para que todos puedan utilizar los espacios y las dificultades y el asistencialismo en la Enseñanza Infantil, principalmente en los educandos con discapacidad y/o movilidad reducida.

En lo que respecta a la formación y capacitación del profesorado, vimos la falta de preparo y falta de incentivo en dar formación continua a estas profesoras que actúan con educandos con deficiencia física y o movilidad reducida. Según la Ley de Directrices y Bases – LDB (Ley n.º. 9.394/1996), el artículo 59 determina que los sistemas de enseñanza van a asegurarles a los educandos con necesidades especiales: “I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos y organización especial para atender las necesidades y en el III – profesores capacitados para la integración/inclusión de estos alumnos en las clases comunes/regulares”: en ambos los CMEI’s eso tampoco está respetado.

Los dos CMEI’s no están acorde con lo que determina el Decreto n.º. 3.298, de 20 de diciembre de 1999 (BRASIL, 1999) y la Ley n.º. 10.098, de 19 de 2000 (BRASIL, 2000), que establecen directrices y especificaciones basilares con la intención de efectuar de la accesibilidad de personas con discapacidad y/o movilidad reducida, teniendo como referencia la NBR 9050 (ABNT, 2004), que especifica reglas que uniformizan los requisitos mínimos para el acceso y utilización de las personas con discapacidad, posibilitando la utilización de los medios de transporte, predios públicos y/o los particulares de uso colectivo, móviles utilizados por la sociedad en general y de accesibilidad en la comunicación.

El reto actual de la educación es la inclusión de todos los educandos y/o comunidad escolar en todos los procesos, respetando sus especificidades, caracterizando de hecho la inclusión. En lo que respecta específicamente a la Enseñanza Infantil, vamos a destacar algunas informaciones con base en el Manual de Accesibilidad Espacial para Escuelas (DISCHINGER, 2009) sobre el espacio de la Enseñanza Infantil, el trocador accesible y el parque infantil.

Los espacios de la Enseñanza Infantil, así como los espacios de cualquier segmento educacional, deben presentar: contraste de color entre el piso, pared y móviles, con el fin de facilitar la orientación de personas con baja visión; temperatura del piso agradable en días fríos y calientes; las mesas permitir el acercamiento y utilización por quien utiliza sillas de ruedas; estantes de juegos en altura accesible para todos; espacio suficiente y adecuado entre los móviles; baños e inodoros (y accesible) en dimensiones adecuadas para los niños más pequeños.

Los trocadores en los baños accesibles deben tener: barra de apoyo junto a la mesa; ducha en el ambiente accesible; barra de apoyo en el trocador; vestidor y cerca de la ducha; banco removible o articulado; entre otras cosas.

Y el último ítem, los parques infantiles, deben presentar: contraste de color entre el suelo y los juegos accesibles a los niños con discapacidad; juegos con riesgo de queda (tobogán, torres, puentes, etc.) con pasamanos y cercas de protección; piso nivelado (sin escalones que molesten la circulación de sillas de ruedas) y; bancos para los acompañantes del usuario del parque infantil.

A pesar de los diversos avances legales y normativos en Brasil, principalmente en el estado de Amazonas la situación referente a la población con discapacidad aún es muy precaria, mereciendo, por lo tanto, más atención por parte de las instituciones de enseñanza superior, pues las personas con discapacidad aun hoy encuentran muchas dificultades para desempeñar sus actividades académicas/escolares, puesto la negligencia en lo que respecta a las normas.

Consideraciones finales

El conocimiento científico hoy disponible autoriza la visión del niño como sujeto del proceso de educación, que desde el nacimiento busca atribuir significado a su experiencia, y en este proceso de educación se direcciona a conocer el mundo material y social, ampliando

gradualmente el campo de su curiosidad e inquietudes, mediada por las orientaciones, materiales, espacios y tiempos que organizan las situaciones de aprendizajes y por las explicaciones y significados a que tiene acceso.

Cada niño presenta un ritmo y una forma propia de ponerse en los relacionamientos y en las interacciones, de manifestar emociones y curiosidades, y elabora un modo propio de actuar en las diversas situaciones que vive desde el nacimiento, conforme experimenta sensaciones de desconhorto o de incertidumbre ante a los aspectos nuevos que les generan necesidades y deseos, y les exigen nuevas respuestas. Así, se busca comprender el mundo y a sí mismo, probando de algún modo las significaciones que construye, cambiándolas continuamente en cada interacción, ya sea como ser humano, o con objetos.

De este modo, averiguamos que hay innúmeras manifestaciones de los gobiernos (federal, estadual y municipal) y un pequeño número de actuaciones en el camino entre implementar y efectuar las disposiciones garantizadas en leyes, que sostienen y legitiman el derecho de igualdad, de ir y venir, de accesibilidad, de educación, así como tantos otros beneficios previstos en diversos documentos.

Es necesario tener consciencia de lo importante que es la implementación de políticas públicas que garanticen la accesibilidad en todas sus dimensiones y se constituyen en pre-requisito para un escenario social inclusivo, o sea, una sociedad que reconoce, respeta y responde a las necesidades de todos los ciudadanos.

Ser una escuela inclusiva está más allá del acto de inserir un niño con discapacidad en el salón de clases, o aspectos físicos de la escuela deben ser estudiados y, si fuera necesario, adaptados de modo que la especificidad y el acceso del alumnos se respeten, garantizando su permanencia, en el ambiente escolar. Para Sassaki (2004, p.1), la accesibilidad es un medio que contribuye para la inclusión.

AGRADECIMIENTOS: A la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES).

REFERENCIAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 9050:** Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 dez. 2016.

BRASIL. **Decreto N° 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Brasília, DF, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 11 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto N° 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 13 jul. 2018.

BRASIL. **Lei N° 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Brasília, DF, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10098.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2018.

BRASIL. **Lei N° 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 13 jul. 2018.

BRASIL. **Lei N° 7.405, de 12 de novembro de 1985**. Brasília, DF, 1985. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L7405.htm. Acesso em: 11 jul. 2018.

BRASIL. **Lei N° 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 13 jul. 2018.

BRASIL. **Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 11 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para a construção de orientações curriculares para a Educação Infantil**: Práticas cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2018.

DISCHINGER, Marta. **Manual de acessibilidade espacial para escolas**: o direito à escola acessível. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2009.

FACHINETTI, Tamiris Aparecida.; NASCIMENTO, Beatriz A. Barboza do.; GIROTO, Cláudia Regina Mosca. O Trabalho pedagógico para alunos público-alvo da educação especial: investigando a inclusão na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 2, p. 861-880, 2016. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.esp2.p861-880>. E-ISSN: 1982-5587. Acesso em: 11 jul. 2018.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica**, 2016. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 13 jul. 2018.

KRAMER, Sônia (Org.). **Infância e educação infantil**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

LÜDKE, Menga.; ANDRÈ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino).

MANZINI, Eduardo José. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área da educação. In.: BAPTISTA, Claudio Roberto.; CAIADO, Katia Regina Moreno.; JESUS, Denise Meyrelles (Orgs.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

MANZINI, Eduardo José. Inclusão e acessibilidade. **Revista da Sobama**, v. 10, n. 1. p. 31-36, 2005. Suplemento.

MANZINI, Eduardo José.; CORRÊA, Priscila Moreira. **Avaliação de acessibilidade na educação infantil e no ensino superior**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014.

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

SEMED - Secretaria Municipal de Educação da Cidade de Manaus. **Parecer Técnico com os dados referente a matrícula dos alunos com deficiências inseridos na Rede Municipal de Ensino**. SEMED: Manaus, 2014.

SEMED - Secretaria Municipal de Educação da Cidade de Manaus. **Parecer Técnico com os dados referente a matrícula dos alunos com deficiências inseridos na Rede Municipal de Ensino**. SEMED: Manaus, 2016.

SOUZA, Danilo Batista de.; MATOS, Maria Almerinda de Souza. Acessibilidade na Educação Infantil: um estudo em dois centros municipais de educação infantil da cidade de Manaus. In: II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2014, Águas de Lindóia/SP. **Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2014a. v. 01. p. 8778-8789.

SOUZA, Danilo Batista de.; MATOS, Maria Almerinda de Souza. Formação de Professores e Acessibilidade na Educação Infantil: os desafios para a inclusão em dois CMEI's da cidade de Manaus. In: 12ª Jornada de Educação Especial: Ciência e Conhecimento em Educação Especial, 2014, Marília. **Anais da 12ª Jornada de Educação Especial: Ciência e Conhecimento em Educação Especial**. Marília: UNESP, 2014b. v. 01. p. 01-11.

SOUZA, Danilo Batista de.; MATOS, Maria Almerinda de Souza. **Acessibilidade e Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência e/ou Mobilidade Reduzida na Escola Pública**. 2017. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas. Manaus.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

Cómo referenciar este artículo

MATOS, Maria Almerinda de Souza.; SOUZA, Danilo Batista; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Acessibilidade e educação infantil: o processo de inclusão do público-alvo da educação especial em Manaus/AM. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 760-744, abr., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.1.12205

Sometido en: 06/08/2018

Aprobado en: 21/09/2018