

Presidente da República

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Fernando Haddad

Secretário Executivo

José Henrique Paim Fernandes

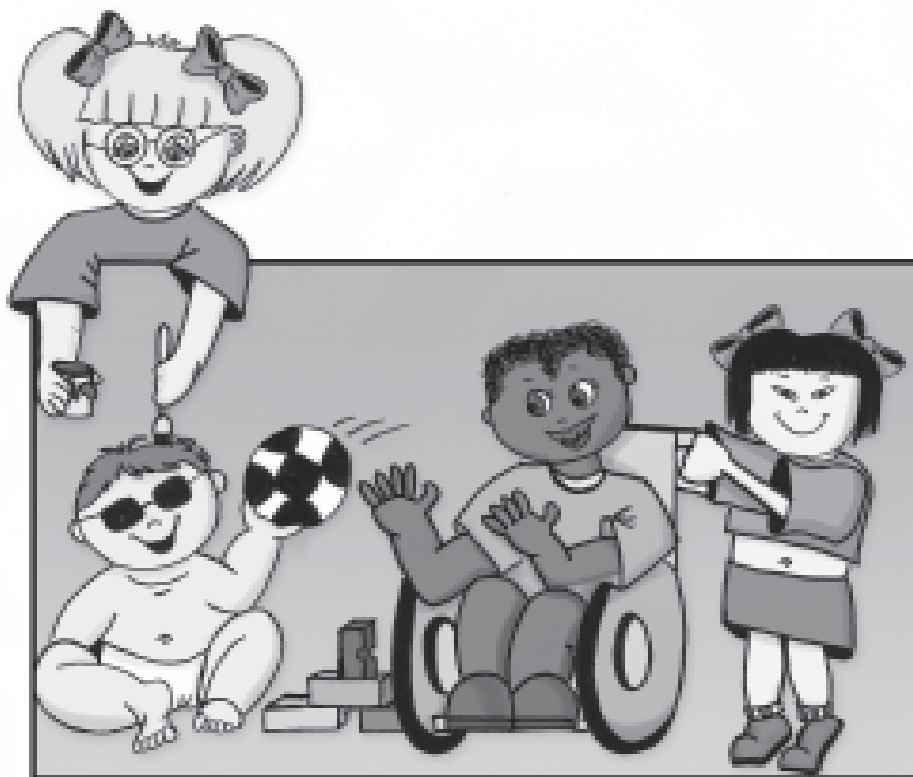
Secretária de Educação Especial

Claudia Pereira Dutra

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Educação Infantil

Saberes e práticas da inclusão



Introdução

Brasília
2006

FICHA TÉCNICA

Coordenação Geral

- Profª Francisca Roseneide Furtado do Monte – MEC/SEESP
- Profª Idê Borges dos Santos – MEC/SEESP

Elaboração

- Profª Ms. Marilda Moraes Garcia Bruno – Consultora autônoma

Revisão Técnica

- Profª Francisca Roseneide Furtado do Monte – MEC/SEESP

Revisão de Texto

- Profª Idê Borges dos Santos – MEC/SEESP
- Profª Ms. Aura Cid Lopes Britto – MEC/SEESP

Consultores e Instituições que emitiram parecer

- Profª Albenira Alves Rodrigues, Profª Ana Carla de Menezes Wanzeller, Profª Maria Helena Pimenta, Profª Nancy de Fátima Morita, Profª Patrícia Neves Raposo e Profª Viviane Maranini Daemon, da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal – Divisão de Ensino Especial
- Centro de Apoio Pedagógico Especializado da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – CAPE
- Fundação Catarinense de Educação Especial do Estado de Santa Catarina
- Secretaria Executiva de Educação do Pará – Departamento de Educação Especial
- Secretaria de Estado da Educação do Paraná – Departamento de Educação Especial
- Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino – Centro de Triagem e Diagnóstico da Educação Especial do Estado do Amazonas – SEDUC

4ª edição / 2006

Tiragem: 10.000 exemplares (08 volumes)

Bruno, Marilda Moraes Garcia

Educação infantil : saberes e práticas da inclusão : introdução. [4. ed.] / elaboração Marilda Moraes Garcia Bruno. – Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

45 p. : il.

1. Educação infantil. 2. Educação das pessoas com deficiências. 3. Atendimento especializado. 4. Educação inclusiva. I. Brasil. Secretaria de Educação Especial. II. Título.

CDU 376.014.53
CDU 376:373.2

Carta de Apresentação

A educação e os cuidados na infância são amplamente reconhecidos como fatores fundamentais do desenvolvimento global da criança, o que coloca para os sistemas de ensino o desafio de organizar projetos pedagógicos que promovam a inclusão de todas as crianças. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional impulsionou o desenvolvimento da educação e o compromisso com uma educação de qualidade, introduzindo um capítulo específico que orienta para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, que deve ter início na educação infantil.

O Ministério da Educação, dissemina nacionalmente a política de educação inclusiva e tem implementado ações que colocam como prioridade a ampliação do acesso e do atendimento educacional especializado, criando as condições necessárias para a inclusão nas escolas de ensino regular, propiciando participação e aprendizagem de todos os alunos e possibilitando avanço as demais etapas e níveis de ensino.

Nesse contexto, o MEC apóia a realização de programas de formação continuada de professores e disponibiliza aos sistemas de ensino a *Coleção Saberes e Práticas da Inclusão – Educação Infantil* que traz temas específicos sobre o atendimento educacional de crianças com necessidades educacionais especiais, do nascimento aos seis anos de idade. São oito volumes organizados para o desenvolvimento da prática pedagógica com enfoque nas Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem ou Limitações no Processo de Desenvolvimento; Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem – Deficiência Múltipla; Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Deficiência Física; Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdocegueira/ Múltipla Deficiência Sensorial; Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdez; Dificuldades de Comunicação e Sinalização - Deficiência Visual e Altas Habilidades/ Superdotação.

Esperamos que este material contribua no desenvolvimento da formação docente a partir dos conhecimentos e temas abordados e desta forma, sejam elaborados projetos pedagógicos que contemplem conceitos, princípios e estratégias educacionais inclusivas que respondam às necessidades educacionais especiais dos alunos e propiciem seu desenvolvimento social, afetivo e cognitivo.

Claudia Pereira Dutra
Secretária de Educação Especial - MEC

Sumário

INTRODUÇÃO	07
1. O PERCURSO HISTÓRICO: DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO	09
2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIMENSÃO SOCIOCULTURAL E POLÍTICA.....	11
2.1. Política de inclusão: implicações e contradições	12
3. INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO, DIFERENTES CONCEITOS E PRÁTICAS?	13
4. PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA ..	14
5. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL ..	16
6. OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	17
7. A CRECHE E A PRÉ-ESCOLA COMO ESPAÇO INCLUSIVO	18
8. A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA: SUJEITO COM POSSIBILIDADES E NECESSIDADES	19
9. ACESSO AO CURRÍCULO: ADAPTAÇÕES, COMPLEMENTAÇÕES OU SUPLEMENTAÇÕES	22
9.1. Adaptações pouco significativas do currículo	22
9.2. Adaptações curriculares significativas	26
10. INCLUSÃO: CAMINHO PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	26
11. CONSTRUINDO E AMPLIANDO PARCERIAS PARA A EDUCAÇÃO E O ATENDIMENTO ESPECIALIZADOS	30
12. FORMAÇÃO DE REDE: COMPARTILHANDO INFORMAÇÕES, EXPERIÊNCIAS EXITOSAS E DESAFIOS VIVIDOS NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	34
BIBLIOGRAFIA	43

Introdução

O conceito de educação infantil como direito social é relativamente recente na realidade educacional brasileira, pois as crianças, do nascimento aos seis anos de idade, adquiriram, com a Constituição Federal de 1988, o direito de serem educadas em creches e pré-escolas na sua comunidade. O caráter reducionista do assistencialismo voltado para a prevenção da carência ambiental, da doença, da fome como forma de compensar as mazelas sociais vem assim, gradativamente, sendo rompido.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) e o *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (BRASIL, 1998) representam um grande avanço conceitual, colocando a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Esta tem por finalidade o desenvolvimento integral de “todas” as crianças, do nascimento aos seis anos (art.58), inclusive as com necessidades educacionais especiais, promovendo seus aspectos físico, psicológico, social, intelectual e cultural.

Dessa forma, a educação infantil enfrenta hoje um grande desafio: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas creches e pré-escolas. Compreendemos que essa nova situação – a construção do conhecimento de alunos que apresentam níveis e possibilidades diferentes tem trazido para o professor muita ansiedade, medo e alguns questionamentos.

Entretanto, os caminhos e formas para implementar projetos e ações práticas contemplando as necessidades específicas e educativas que garantam uma educação verdadeiramente inclusiva já começam a ser debatidos e construídos por muitas escolas e professores. Esse papel social deve ser desempenhado pela escola e assumido integralmente pelos órgãos competentes pelas ações nos Municípios para garantir o acesso, a permanência e a qualidade da educação oferecida a todas as crianças na educação infantil.

Assim, este documento tem por objetivos:

- propor o debate e a análise de alguns aspectos relevantes e contraditórios existentes na implantação da educação inclusiva;
- compartilhar dúvidas e inquietações acerca da prática pedagógica;
- socializar experiências positivas e dificuldades encontradas na construção de uma educação infantil inclusiva;
- refletir sobre o papel da mediação social para a necessária transformação cultural no interior da escola.

Gostaríamos de convidar toda comunidade escolar: dirigentes dos centros de educação infantil, supervisores, coordenadores pedagógicos, professores da educação infantil e especial, os profissionais de apoio e os pais para que, juntos, criem tempo e espaço de reflexão sobre os êxitos e desafios na construção de uma escola inclusiva.

Agradecemos às universidades, aos serviços de educação especial e colegas que cooperaram fazendo leitura crítica e sugestões neste documento. Finalizando, formaremos uma rede de troca de experiências por meio da fala de professores, pais, dirigentes de escolas e profissionais da educação especial que estão vivendo e lutando por uma sociedade mais humana e construindo uma educação mais solidária e inclusiva.

1. O percurso histórico: da segregação à inclusão

A deficiência como fenômeno humano individual e social é determinada em parte pelas representações socioculturais de cada comunidade, em diferentes gerações, e pelo nível de desenvolvimento científico, político, ético e econômico dessa sociedade.

As raízes históricas e culturais do fenômeno deficiência sempre foram marcadas por forte rejeição, discriminação e preconceito. A literatura da Roma Antiga relata que as crianças com deficiência, nascidas até o princípio da era cristã, eram afogadas por serem consideradas anormais e débeis. Na Grécia antiga, Platão relata no seu livro *A república* que as crianças mal constituídas ou deficientes eram sacrificadas ou escondidas pelo poder público.

A Idade Média conviveu com grandes contradições e ambivalência em relação às atitudes e sentimentos frente à deficiência. Os deficientes mentais, os loucos e criminosos eram considerados, muitas vezes, possuídos pelo demônio, por isso eram excluídos da sociedade. Aos cegos e surdos eram atribuídos dons e poderes sobrenaturais. No pensamento dos filósofos cristãos, a crença também oscilava entre culpa e expiação de pecados e, finalmente, com Santo Tomás de Aquino, a deficiência passa a ser considerada como um fenômeno natural da espécie humana.

Essas contradições geravam ambivalência de sentimentos e atitudes que iam da rejeição extrema, passando por piedade e comiseração e até a superproteção, fazendo com que surgissem assim as ações de cunho social, religioso e caritativo de proteção e cuidados como: hospitais, prisões e abrigos.

No Renascimento, com o surgimento das ciências, as concepções racionais começavam a buscar explicações para as causas das deficiências, que foram consideradas do ponto de vista médico como doenças de caráter hereditário, males físicos ou mentais.

Historicamente, a educação de pessoas com deficiência nasceu de forma solitária, segregada e excludente. Ela surgiu com caráter assistencialista e terapêutico pela preocupação de religiosos e filantropos na Europa. Mais tarde, nos Estados Unidos e Canadá, surgiram os primeiros programas para prover atenção e cuidados básicos de saúde, alimentação, moradia e educação dessa parcela da população, até então marginalizada e abandonada pela sociedade.

As primeiras iniciativas para a educação de pessoas com deficiências surgiram na França em 1620, com a tentativa de Jean Paul Bonet de ensinar mudos a falar. Foram fundadas em Paris as primeiras instituições especializadas na educação de pessoas com deficiências: a educação de surdos com o abade Charles M. Eppé, que criou o “Método dos Sinais” para a comunicação com surdos. O Instituto Real dos Jovens Cegos, em Paris, fundada por Valetin Hauy, em 1784, destinava-se a leitura tátil pelo sistema de letras em relevo. Mais tarde, em 1834, Louis Braille criou o sistema de leitura e escrita por caracteres em relevo, denominado sistema braile, abrindo perspectivas de comunicação, educação e independência para as pessoas cegas.

As primeiras iniciativas para educação de pessoas com deficiência mental foram do médico Francês Jean Marc Itard, no século XIX, que sistematizou um método de ensino inspirado na experiência do menino selvagem de Ayeron (sul da França), que consistia na repetição de experiências positivas. A primeira instituição pública para educação de crianças com deficiência mental foi residencial, fundada pelo médico francês Edward Seguin, que criou um método

educacional originado da neurofisiologia que consistia na utilização de recursos didáticos com cores e música para despertar a motivação e o interesse dessas crianças.

No Brasil, a primeira escola especial foi criada em 1854, o Imperial Instituto de Meninos Cegos, no Rio de Janeiro e, em 1857, o Instituto Imperial de Educação de Surdos, também no Rio de Janeiro. Sob influência européia, eles propagaram o modelo de escola residencial para todo o País.

Na segunda metade do século XIX e início do século vinte, as escolas especiais proliferaram por toda Europa e Estados Unidos. A educação especial surgiu sob o enfoque médico e clínico, com o método de ensino para crianças com deficiência mental, criado pela médica italiana Maria Montessori, no início do século XX. O método Montessori, inspirado na rotina diária e na ação funcional, fundamenta-se na estimulação sensorio-perceptiva e auto-aprendizagem. Emprega rico e variado material didático como: blocos, cubos e barras em madeira, objetos variados e coloridos, material de encaixe e seriação, letras grandes em lixa e outros. O método Montessori foi mundialmente difundido e até hoje é utilizado, inclusive no Brasil, na educação pré-escolar de crianças sem qualquer deficiência.

Já em meados do século XX surgem as associações de pais de pessoas com deficiência física e mental na Europa e Estados Unidos. No Brasil, são criadas a Pestalozzi e as APAES, destinadas à implantação de programas de reabilitação e educação especial.

Em decorrência do avanço científico, as causas e origem das deficiências foram investigadas e esclarecidas na segunda metade do século XX, rompendo assim com a visão mítica e maniqueísta entre o bem e o mal. Embora esses avanços tenham colaborado para a compreensão da deficiência como condição humana e expressão da diversidade entre os homens e natureza, os preconceitos continuam fortes – eles oscilam entre a patologização ora inerente ao indivíduo, ora ao ambiente. Assim, a idade contemporânea é marcada pelo paradigma da cientificidade, do psicologismo, da valorização dos testes quantitativos, do treinamento sensorial e motor.

A Declaração dos Direitos Humanos (1948) vem assegurar o direito de todos à educação pública, gratuita. Essas idéias, reforçadas pelo movimento mundial de integração de pessoas com deficiência, defendiam oportunidades educacionais e sociais iguais para todos, contribuindo fortemente para a criação dos serviços de educação especial e classes especiais em escolas públicas no Brasil. Surge, dessa forma, uma política nacional de educação, ancorada na Lei Nº 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), com a recomendação de integrar, no sistema geral de ensino, a educação de excepcionais, como eram chamadas na época as pessoas com deficiências.

A política educacional brasileira na década de 80 teve como meta a democratização mediante a expansão do ensino com oportunidade de acesso das minorias à escola pública. A educação de crianças com deficiências na escola comum ganhou força com o movimento nacional de defesa dos direitos das pessoas com deficiências, que pregava a passagem do modelo educacional segregado para integração de pessoas com deficiências na escola, no trabalho e na comunidade, tendo em vista a igualdade e justiça social.

Por meio desse mecanismo democrático, fundado na política de descentralização das ações, são criados os conselhos estaduais, municipais e associações de defesa dos direitos, integrando representantes dos diferentes setores: saúde, educação, justiça e ação social, trabalho, transportes e comunidade, tendo em vista a formulação de política integrada de desenvolvimento humano.

No âmbito da educação infantil e especial, a democratização do ensino traz consigo o conceito de educação como direito social, passando do modelo médico do cuidar, do clínico e terapêutico para a abordagem social e cultural que valoriza a diversidade como forma de

aprendizagem, de fortalecimento e modificação do ambiente escolar e da comunidade para a promoção da aprendizagem. Nesse enfoque sociológico, o meio, o ambiente inadequado e a falta de condições materiais são também fatores produtores de limitação e determinantes do fracasso escolar.

Na esfera política e da descentralização do poder, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, recomendam a colaboração entre a União, Estados e Municípios para que seja efetivamente exercitado no País o debate de idéias e o processo de decisões acerca de como devem se estruturar os sistemas educacionais e quais procedimentos de controle social serão desenvolvidos (BRASIL, 2001a).

Embora haja avanços na esfera conceitual, as representações míticas, os preconceitos e estereótipos acerca das pessoas com deficiência construídos culturalmente determinam e expressam nossas atitudes e ações consciente ou inconscientemente no contexto familiar, escolar ou comunitário. Essas barreiras atitudinais são, por vezes, evidenciadas pelos mecanismos de negação das possibilidades dessas pessoas, fortemente firmados no conceito de limitação e incapacidade, manifestos pelo assistencialismo e paternalismo ainda vigentes em nosso meio. Esse é o grande desafio que a educação inclusiva se propõe a romper...

2. Educação inclusiva: dimensão sociocultural e política

O conceito de inclusão como vimos em sua evolução sociohistórica aponta para a necessidade de aprofundar o debate sobre a diversidade. Isso implicaria em buscar compreender a heterogeneidade, as diferenças individuais e coletivas, as especificidades do humano e sobretudo as diferentes situações vividas na realidade social e no cotidiano escolar.

Essa discussão passa necessariamente pela reflexão sobre os conceitos historicamente construídos acerca dos alunos com deficiências, cristalizados no imaginário social e expressos na prática pedagógica centrada na limitação, nos obstáculos e nas dificuldades, que se encontram, muitas vezes, ainda presentes na escola.

A inclusão está fundada na dimensão humana e sociocultural que procura enfatizar formas de interação positivas, possibilidades, apoio às dificuldades e acolhimento das necessidades dessas pessoas, tendo como ponto de partida a escuta dos alunos, pais e comunidade escolar.

Essas duas dimensões fazem nosso olhar convergir para o interior da escola, fazendo então surgir a necessidade de se compreender quais seriam as reais dificuldades que os alunos com necessidades educacionais especiais encontram na classe comum.

O que significa realmente educação para todos? Em que implicaria, na realidade, a igualdade de oportunidades? Quais as demandas e necessidades que emergem no processo de aprendizagem? Como a escola tem se organizado para responder a essas demandas e necessidades? Como se dá a prática pedagógica para a diversidade? Qual é o nível de participação dos alunos, pais e comunidade na elaboração do projeto político pedagógico e na tomada de decisões?

Essas são algumas das inquietações e dúvidas que os professores têm manifestado para as quais não temos ainda todas as respostas, mas juntos, talvez, possamos encontrar alguns caminhos para ações práticas e implementação de um projeto de educação verdadeiramente inclusivo.

2.1. Política de inclusão: implicações e contradições

A matriz da política educacional de inclusão é a *Declaração mundial de educação para todos*, resultado da Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e o *Plano decenal de educação para todos* (BRASIL, 1993). A *Declaração mundial de educação para todos* propõe uma educação destinada a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, a melhoria da qualidade de vida e do conhecimento, e a participação do cidadão na transformação cultural de sua comunidade (Declaração de Educação para Todos, art. 1º).

Esses conceitos foram aprofundados e divulgados com a *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais* (BRASIL, 1994), que traz importante modificação nos objetivos e formas de atendimento na educação especial. A meta é incluir todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves ou dificuldades de aprendizagem, no ensino regular (BRASIL, 1994, pp. 17 e 18).

Nessa linha de ação, surge o conceito de “necessidades educacionais especiais”, que refere-se a todas as crianças ou jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educacionais em algum momento de sua escolaridade. Assim, o desafio que enfrentam as escolas é o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança (BRASIL, 1994, pp. 17-18).

Esse conceito é bastante abrangente, tornando-se importante que a escola esteja alerta para que não sejam projetadas nas crianças as limitações e as inadequações metodológicas que se configuram, muitas vezes, como dificuldades de aprendizagem ou deficiências do aluno. A escola deve buscar refletir sobre sua prática, questionar seu projeto pedagógico e verificar se ele está voltado para diversidade.

O movimento da inclusão considera necessária uma política pública que tenha como objetivo a modificação do sistema, a organização e estrutura do funcionamento educativo, e a diversidade como eixo central do processo de aprendizagem na classe comum.

Essa mudança de concepção baseia-se na crença de que as mudanças estruturais, organizacionais e metodológicas poderão responder às necessidades educacionais e beneficiar todas as crianças, independentemente de apresentarem qualquer tipo de deficiência.

Por outro lado, não se pode negar as deficiências e as restrições delas provenientes. Por isso, as *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica* (BRASIL, 2001a) determinam que os sistemas escolares se organizem para o atendimento na classe comum, mediante a elaboração de projetos pedagógicos orientados pela política da inclusão.

No projeto político pedagógico deve estar claro o compromisso da escola com o êxito no processo de ensino e aprendizagem, com o provimento de recursos pedagógicos especiais necessários, apoio aos programas educativos e capacitação de recursos humanos para atender às demandas desses alunos (BRASIL, 2001a).

Nesse sentido, o *Plano decenal de educação para todos* (BRASIL, 1993) e as diretrizes e estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais em creches e pré-escolas orientam a criação de programas de intervenção precoce em escolas ou instituições especializadas públicas ou privadas, estabelecendo convênios e parcerias com as áreas de saúde e assistência social, para avaliação, identificação das necessidades específicas, apoio, adaptações, complementações ou suplementações que se fizerem necessárias, tendo em vista o desenvolvimento das potencialidades e o processo de aprendizagem dessas crianças.

Apesar desse avanço conceitual, é necessário reconhecer a necessidade de articulação das políticas e de ações práticas efetivas e integradas entre os setores governamentais que desenvolvem essas políticas, para que as crianças com necessidades educacionais especiais tenham acesso aos recursos e equipamentos especiais necessários ao processo de desenvolvimento e aprendizagem no âmbito da educação infantil.

Os focos da política pública integrada devem ser: o desenvolvimento humano, a equidade das oportunidades educativas e a participação de todos. Enfatizando o eixo da humanização, do desenvolvimento integral e do processo de aprendizagem, o acesso ao mundo da cultura e do conhecimento não pode ser desfocado de uma política de educação infantil que se diz democrática.

3. Integração e inclusão, diferentes conceitos e práticas ?

O conceito de integração tem origem no princípio ideológico e filosófico da *normalização*, criado na Dinamarca por Bank-Mikel Kelsen (1959) e amplamente adotado na Suécia, em 1969. Esse conceito defendia, para as crianças com deficiências, modos de vida e condições iguais ou parecidas com as dos demais membros da sociedade. A idéia da *normalização*, como foi proposta, subentendia não tornar o indivíduo “normal”, mas torná-lo capaz de participar da corrente natural da vida, inclusive da escola.

Surge, daí, o princípio de oferecer condições e oportunidades iguais do ponto de vista educacional, e atividades sociais mais amplas, o que, na década de 70, nos EUA e em outros países, era denominado *mainstreaming*, que significa integrar as pessoas com deficiências à corrente principal da vida.

Nesse conceito, a educação deveria ocorrer em ambiente o menos restritivo possível, e o atendimento às necessidades individuais realizado preferencialmente no ensino regular. Somente os alunos com deficiências mais graves seriam encaminhados para escolas especiais.

O conceito da integração, segundo Kaufman (1975) e Warnock (1978, *apud* MAZZOTA, 1982 e CARVALHO, 1997) apresentava três dimensões abrangentes:

- *Integração Física*: envolve o espaço e o tempo de convivência no mesmo ambiente. Assim, quanto maior fosse a oportunidade de convivência, melhor seriam os resultados, desde que a escola e o ambiente fossem preparados adequadamente e a integração ocorresse de forma “gradativa”. A outra dimensão, “locacional”, é a de que crianças matriculadas na escola comum disponham de classes especiais ou salas de recursos organizados para a educação especial, onde seriam preparadas para a integração.
- *Integração Funcional*: supõe a utilização dos mesmos recursos educacionais disponíveis no ensino comum.
- *Integração Social*: diz respeito ao processo de interação com o meio, à comunicação e à inter-relação por meio da participação ativa nos grupos, na escola e na comunidade.

Embora a proposta de integração plena estivesse voltada para a inserção do aluno na classe comum e na comunidade, a educação de crianças com deficiências acabou acontecendo de forma paralela em instituições especializadas ou em classes especiais.

Chega assim, ao nosso meio, o movimento da inclusão com a divulgação da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), sob o patrocínio da UNESCO, cujas linhas de ação visam ao seguinte universo conceitual:

“O termo necessidades educacionais especiais refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. As escolas têm de encontrar maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves.”
(BRASIL, 1994, pp. 17-18)

Observa-se, nesse conceito, uma mudança de foco, que deixa de ser a deficiência e passa a centrar-se no aluno e no êxito do processo ensino e aprendizagem, para o qual o meio ambiente deve ser adaptado às necessidades específicas do educando, tanto no contexto escolar e familiar, como no comunitário.

Esses conceitos revelam que integração e inclusão não são sinônimos, mas metáforas distintas que contêm imagens e práticas diferentes. Assim, a metáfora do “sistema de cascata”, no conceito da integração, sugere o atendimento às diferenças individuais nas classes especiais, salas de recursos ou serviço itinerante mediante a preparação gradativa do aluno para o ensino comum. A ênfase recai, portanto, na adaptação do aluno, e não na modificação do ambiente.

Já o princípio filosófico da inclusão é definido pela metáfora do “caleidoscópio”, cuja imagem sugere uma composição mais rica pela combinação e diversidade das partes e pelo movimento, obtendo-se composições novas e mais complexas. Assim também as *crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado.*

A metáfora da inclusão sugere a imagem de uma escola em movimento, em constante transformação e construção, de enriquecimento pelas diferenças. Esse movimento implica: mudança de atitudes, constante reflexão sobre a prática pedagógica, modificação e adaptação do meio e, em nova organização da estrutura escolar.

Há autores, no entanto, que propõem a inclusão de forma mais radical, discordando da validade de adaptações e complementações curriculares, enfatizando a necessidade de se rever a prática pedagógica para que seja especializada para todos os alunos. Essa dimensão humana e antropológica é ideal, desejável por muitos pais e professores, mas há ainda, um longo caminho a ser percorrido, principalmente com relação à formação de professores, em direção à educação para diversidade. Essa é uma questão bastante contraditória, por isso merece um amplo debate entre os estudiosos e os envolvidos: alunos, professores, família e comunidade.

4. Princípios e fundamentos para construção de uma escola inclusiva

A inclusão é um processo complexo que configura diferentes dimensões: ideológica, sociocultural, política e econômica. Os determinantes relacionais comportam as interações, os sentimentos, significados, as necessidades e ações práticas; já os determinantes materiais e econômicos viabilizam a reestruturação da escola.

Nessa linha de pensamento, a educação inclusiva deve ter como ponto de partida o

cotidiano: o coletivo, a escola e a classe comum, onde todos os alunos com necessidades educativas, especiais ou não, precisam aprender, ter acesso ao conhecimento, à cultura e progredir no aspecto pessoal e social.

Estudos e experiências realizadas em escolas que estão obtendo êxito no projeto de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular apontam princípios e fundamentos:

- o princípio da identidade: a construção da pessoa humana em todos seus aspectos: afetivo, intelectual, moral e ético;
- a sensibilidade estética diz respeito à valorização da diversidade para conviver com as diferenças, com o imprevisível, com os conflitos pessoais e sociais, estimulando a criatividade para a resolução dos problemas e a pluralidade cultural;
- toda criança pode aprender, tornar-se membro efetivo e ativo da classe regular e fazer parte da vida comunitária;
- a construção de laços de solidariedade, atitudes cooperativas e trabalho coletivos proporcionam maior aprendizagem para todos;
- a inclusão significa transformação da prática pedagógica: relações interpessoais positivas, interação e sintonia professor-aluno, família-professor, professor-comunidade escolar e compromisso com o desempenho acadêmico;
- a inclusão depende da criação de rede de apoio e ajuda mútua entre escolas, pais e serviços especializados da comunidade para a elaboração do projeto pedagógico;
- o projeto pedagógico deve garantir adaptações necessárias ao currículo, apoio didático especializado e planejamento, considerando as necessidades educacionais de todos os alunos, e oferecendo equipamentos e recursos adaptados quando necessários;
- o professor da classe regular assume a responsabilidade pelo trabalho pedagógico e recebe apoio do professor especializado, dos pais e demais profissionais envolvidos para a identificação das necessidades educacionais especiais, a avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem e o planejamento de metas;
- o sucesso do processo de aprendizagem depende do projeto de inclusão, com trabalho cooperativo entre o professor regular e o professor especializado na busca de estratégias de ensino, alternativas metodológicas, modificações, ajustes e adaptações na programação e atividades;
- a modificação do processo de avaliação e do ensino: avaliação qualitativa dos aspectos globais como competência social, necessidades emocionais, estilos cognitivos, formas diferenciadas de comunicação, elaboração e desempenho nas atividades;
- uma maior valorização das possibilidades, das aptidões, dos interesses e do empenho do aluno para a realização das atividades, participação nos projetos e trabalhos coletivos;
- a priorização, além do acesso à cultura e ao conhecimento, do desenvolvimento da autonomia e independência e auto-conceito positivo pela participação social;
- a escola e sala de aula devem ser um espaço inclusivo, acolhedor, um ambiente estimulante que reforça os pontos fortes, reconhece as dificuldades e se adapta às peculiaridades de cada aluno;
- uma gestão democrática e descentralização com repasse de recursos financeiros

diretamente à escola para reestruturação e organização do ambiente, da sala de aula, e para as adaptações que se fizerem necessárias;

- o êxito do processo de aprendizagem e da inclusão depende da formação continuada do professor, de grupo de estudos com os profissionais envolvidos, possibilitando ação, reflexão e constante redimensionamento da prática pedagógica.

5. O projeto político-pedagógico e a diversidade na educação infantil

O projeto pedagógico para diversidade se constitui em um grande desafio para o sistema educativo como um todo, que deve pensar a aprendizagem não apenas na dimensão individual, mas de forma coletiva. Essa é a função social da escola, manifesta nas formas de interação entre pessoas, escola, família e comunidade. Assim, as crenças, as intenções, as atitudes éticas, os desejos, as necessidades, as prioridades dos alunos com necessidades educacionais especiais deverão ser discutidos pela comunidade escolar e inscritos no projeto pedagógico para a diversidade.

Torna-se importante pontuar que a educação inclusiva não se faz apenas por decreto ou diretrizes. Ela é construída na escola por todos, na confluência de várias lógicas e interesses sendo preciso saber articulá-los. Por ser uma construção coletiva, ela requer mobilização, discussão e ação organizacional de toda a comunidade escolar, e encaminhamentos necessários ao atendimento das necessidades específicas e educacionais de todas as crianças.

Ela requer ainda uma ação complementar no contexto social por meio de trabalho conjunto com os serviços de apoio da educação especial, que também são responsáveis pela articulação e interface com os diferentes setores: saúde, ação social, justiça, transporte e outros.

Trata-se, então, de um projeto político-pedagógico com ações integradas de atenção, cuidado e educação, cabendo à instituição educacional tomar iniciativa e reunir as ações inter-setoriais de saúde e seguridade social que atendam às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância.

Para que se avance nesse sentido, é necessário que os Municípios se organizem para formular uma política educacional inclusiva e a escola elabore um projeto pedagógico que ultrapasse a visão assistencialista de educação compensatória.

Essa superação depende da criação de centros de educação infantil com creches e pré-escola que integrem o cuidado e valorizem a educação como forma de socialização, autonomia moral, desenvolvimento de competências e participação na vida cultural da comunidade. A transformação desses conceitos é que se constituem, na realidade, o grande desafio para elaboração do projeto político pedagógico na educação infantil.

A partir desse princípio, é fundamental compreender a importância e a necessidade da formulação de projetos pedagógicos que enfatizem a formação humana, o respeito mútuo, as competências e a promoção da aprendizagem, contemplando as necessidades educacionais específicas de todos os educandos.

A implementação de um projeto para educação inclusiva demanda vontade política, planejamento e estratégias para capacitação continuada dos professores do ensino regular em parceria com professores especializados, dirigentes e equipe técnica dos centros de educação infantil, visando construir e efetivar uma prática pedagógica que lide com níveis de desenvolvimento e processos de aprendizagem diferenciados, buscando juntos a solução dos conflitos e problemas que surjam nesse processo.

6. Objetivos da educação infantil

O *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (BRASIL, 1998) constitui-se em um conjunto de referências e orientações didáticas, trazendo como eixo do trabalho pedagógico **“o brincar como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil e a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma”** (p.13).

Isso significa assegurar o atendimento às necessidades básicas de desenvolvimento socioafetivo, físico, intelectual e, ao mesmo tempo, garantir o avanço na construção do conhecimento, mediante procedimentos didáticos e estratégias metodológicas adequadas às necessidades de todas as crianças.

Assim, a prática educativa na educação infantil, conforme o *Referencial curricular nacional para educação infantil* (BRASIL, 1998) tem os seguintes objetivos:

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitude de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

Assim, numa proposta inclusiva de educação infantil, o currículo e os objetivos gerais são os mesmos para alunos com necessidades educacionais especiais, não requerendo um currículo especial, mas sim ajustes e modificações, envolvendo alguns objetivos específicos, conteúdos, procedimentos didáticos e metodológicos que propiciem o avanço no processo de aprendizagem desses alunos.

7. A creche e a pré-escola como espaço inclusivo

A discussão pedagógica acerca da inclusão tem pontuado a importância dos currículos não estarem apenas centrados na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, com uma pedagogia e currículo que não se limitam apenas a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscam problematizá-las.

Dessa função social a escola não pode se furtar porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente é inevitável. É um problema pedagógico e curricular, não apenas porque as crianças em uma sociedade atravessada pela diferença forçosamente interagem com o outro no espaço escolar, mas porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular.

A escola como espaço inclusivo enfrenta inúmeros desafios, conflitos e problemas que devem ser discutidos e resolvidos por toda comunidade escolar. Essas situações desafiadoras geram novos conhecimentos, novas formas de interação, de relacionamentos, modificação nos agrupamentos, na organização e adequação do espaço físico e no tempo didático, o que beneficia a todas as crianças.

A sala de aula inclusiva propõe um novo arranjo pedagógico: diferentes dinâmicas e estratégias de ensino para todos, e complementação, adaptação e suplementação curricular quando necessários. A escola, a sala de aula e as estratégias de ensino é que devem ser modificadas para que o aluno possa se desenvolver e aprender.



A organização do espaço, a eliminação das barreiras arquitetônicas (escadas, depressões, falta de contraste e iluminação inadequada), mobiliários, a seleção dos materiais, as adaptações nos brinquedos e jogos são instrumentos fundamentais para a prática educativa inclusiva com qualquer criança pequena. Eles se tornam condições essenciais e prioritárias na educação e no processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais.



Nesse universo de transformação da ação educativa, centros de educação infantil públicos e privados já vêm desenvolvendo projetos de inclusão com sucesso, recebendo crianças com todas as deficiências, inclusive múltiplas deficiências. Essas experiências exitosas revelam que o projeto de inclusão não tem beneficiado apenas a criança com necessidade educacionais especiais, mas tem contribuído muito para a melhoria da escola e transformação do fazer pedagógico para todas as crianças.



8. A criança com deficiência: sujeito com possibilidades e necessidades

As crianças com qualquer deficiência, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais, são crianças que têm as mesmas necessidades básicas de afeto, cuidado e proteção, e os mesmos desejos e sentimentos das outras crianças. Elas têm a possibilidade de conviver, interagir, trocar, aprender, brincar e serem felizes, embora, algumas vezes, de forma diferente.

Essa forma diferente de ser e agir é que as torna seres únicos, singulares. Elas devem ser olhadas não como defeito, incompletude, mas como pessoas com possibilidades diferentes, com algumas dificuldades, que, muitas vezes, se tornam desafios com os quais podemos aprender e crescer, como pessoas e profissionais que buscam ajudar o outro.

Mais importante que a caracterização da deficiência, das dificuldades ou limitações é procurar compreender a singularidade da história de vida de cada criança, suas necessidades, seus interesses, como interage, como se relaciona com as pessoas, objetos e com o conhecimento. É importante que o professor da educação infantil esteja aberto e disposto a realizar a escuta e acolhida dos desejos, das intenções, interpretar as expressões, os sentimentos, as diferentes formas de ação e comunicação. Para isso, o professor necessita do apoio e cooperação contínua da família para que juntos possam estabelecer estratégias que favoreçam o processo de desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças.

Estudos em diferentes momentos históricos acerca das possibilidades cognitivas de crianças com deficiência mental e paralisia cerebral, como os de Inhelder (1963) e Moreno & Sastre (1987) mostram oscilações e ritmos diferentes no processo de desenvolvimento e construção de conhecimento dessas crianças. Evidenciam esses estudos que os programas das escolas especiais, muitas vezes, centram-se nas limitações, nos déficits, nas impossibilidades, e não aproveitam as potencialidades e os recursos de que esses alunos dispõem, para que suas possibilidades intelectuais e de adaptação ao meio sejam aumentadas.

Dessa maneira, as ações da criança sobre o meio: fazer coisas, brincar e resolver problemas podem produzir formas de conhecer e pensar mais complexas, combinando e criando novos esquemas, possibilitando novas formas de fazer, compreender e interpretar o mundo que a cerca.

Torna-se necessário, então, que os alunos com necessidades educacionais especiais, independentemente do tipo de deficiência, sejam expostos a formas positivas de comunicação e interação, de ajudas e trocas sociais diferenciadas, a situações de aprendizagem desafiadoras: que sejam solicitados a pensar, a resolver problemas, a expressar sentimentos, desejos e a formular escolhas e tomar iniciativas.

As crianças com deficiência sensorial, auditiva ou visual necessitam de um ambiente de aprendizagem que estimule a construção do sistema de significação e linguagem, a exploração ativa do meio como forma de aquisição de experiências, o uso do corpo, do brinquedo e da ação espontânea como instrumentos para a compreensão do mundo. Elas necessitam da mediação do professor para a formação de conceitos, o desenvolvimento da autonomia e independência, incentivando-as se comunicarem, interagirem e participarem de todas as atividades em grupo.

Pesquisas de Moreno & Sastre (1987), Pressley (1987), Whitman (1987) apontam que as dificuldades que as crianças com deficiência mental podem encontrar são de adaptação a novas situações, elaboração de estratégias de ação, de pensamento e planejamento de atividades, que ocorre de modo mais lento do que com as outras crianças. Essas competências se adquirem na ação, no brinquedo e com atividades pedagógicas sistematizadas para esse fim.

Investigações recentes levantam a hipótese de que a deficiência mental não se origina apenas no déficit estrutural, mas também na capacidade funcional da inteligência. Scarnhont & Buchel (1990) afirmam que essas crianças apresentam pouca habilidade para problemas de generalização da aprendizagem e no funcionamento da memória. Entretanto, as estratégias de memória, imagem mental e categorização podem ser melhoradas nos alunos com

deficiência mental, mas não treinadas mecanicamente. Pesquisas de PAOUR (1988) e MANTOAN (1997) enfatizam que o funcionamento intelectual deficitário pode ser ativado por ajudas que podem propiciar maior mobilidade cognitiva.

Para isso, torna-se essencial uma avaliação adequada não apenas da criança, mas, principalmente, do contexto escolar e do ambiente da sala de aula. É necessário verificar se o projeto pedagógico contempla as necessidades educacionais especiais desses educandos, e se as atividades e os ambientes estão planejados de modo que proporcionem a inclusão e o sucesso nas atividades.

É importante compreender todas as possibilidades das crianças com deficiências, os níveis de funcionamento socioafetivo e cognitivo, e a qualidade das experiências e vivências que possuem. É fundamental conhecer suas dificuldades visando proporcionar melhores formas de interação e comunicação, desenvolver estratégias de ação, de potencialização do pensamento e resolução de problemas, verificar os desafios, as necessidades, quais os conteúdos e atividades que podem modificar as possibilidades de funcionamento e produzir respostas qualitativamente melhores e mecanismos de adaptação ao meio.

O movimento da inclusão defende que todas as crianças com algum tipo de deficiência ou retardo no seu desenvolvimento passam a ter direito aos serviços educacionais disponíveis na sua comunidade. Nesse sentido, STAINBACK & STAINBACK (1999), HEWWARD (1996) e COOK; TESSIER & KLEIN (1996) enfatizam a impotência de se oferecer, o mais cedo possível, às crianças com deficiência, mesmo severa, um sistema inclusivo de educação, que atualmente é tido como o mais benéfico e eficiente dentro da educação especial.

É importante ressaltar que a inclusão de alunos com deficiência não depende do grau de severidade da deficiência ou do nível de desempenho intelectual mas, principalmente, da possibilidade de interação, socialização e adaptação do sujeito ao grupo, na escola comum. E esse é o maior desafio para a escola hoje – modificar-se e aprender a conviver com dificuldades de adaptação, gostos, interesses e níveis diferentes de desempenho escolar.



Inclusão em C.E.I. Rio de Janeiro no nível maternal.

9. Acesso ao currículo: adaptações, complementações ou suplementações

Os *Parâmetros curriculares nacionais* (BRASIL, 1999b) recomendam a adoção de currículos abertos, ou seja, propostas curriculares diversificadas e flexíveis quanto à organização e ao funcionamento da escola para atender à demanda diversificada dos alunos.

Eles propõem o mesmo currículo para todos os alunos. Porém, esse currículo deve ser adequado às necessidades, capacidades e diferenças individuais. A adequação curricular é concebida como um elemento dinâmico da educação para todos e tem por objetivo flexibilizar a prática educacional para proporcionar o progresso dos educandos em função de suas necessidades educacionais especiais. Esses parâmetros orientam as adaptações curriculares, quando necessárias, como meio de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, o conceito de adaptação curricular tem origem no pensamento de MANJÓN (1995), que a define como uma “*seqüência de ações sobre o currículo comum que conduzem à modificação de um ou mais elementos*”. Essas adaptações envolvem plano e ações pedagógicas como o quê, como, quando ensinar e avaliar, cuja finalidade é a de possibilitar o máximo de individualização didática, no contexto mais comum possível, para aqueles alunos que apresentam qualquer tipo de necessidade educacional especial.

GUIJARRO (1992) defende que a proposta educativa e o programa curricular para os alunos com necessidades educacionais especiais são os mesmos organizados para os demais alunos, especialmente em relação aos objetivos gerais. O que os diferencia são os objetivos didáticos e os tipos de ajuda que cada aluno possa requerer em função de suas necessidades educacionais individuais.

A organização e estruturação do currículo na educação infantil compreende dois eixos de experiências: formação pessoal e social (identidade, autonomia, brincar, movimento e conhecimento de si e do outro) e conhecimento do mundo (diferentes formas de linguagem e expressão, artes, música, linguagem oral, escrita e matemática, conhecimento da natureza e sociedade).

Na educação de crianças com necessidades educacionais especiais, esses conteúdos são essenciais e indispensáveis para a promoção do desenvolvimento integral, do processo de aprendizagem e da construção do conhecimento. Eles requerem ajustes ou adaptações em três níveis: no projeto pedagógico, no currículo desenvolvido na sala de aula e algumas vezes, no plano individual.

As adaptações curriculares são classificadas em pouco significativas e significativas. As adaptações são pouco significativas quando há pequenos ajustes ou modificações no planejamento e no contexto de sala de aula. Já as significativas constituem estratégias para eliminação de barreiras no processo de aprendizagem diante da complexidade das atividades pedagógicas e diante das possibilidades da criança.

9.1. Adaptações pouco significativas do currículo

As adaptações pouco significativas do currículo são pequenos ajustes ou adaptações na sala de aula que têm por objetivo facilitar o processo de aprendizagem de todos os alunos e dizem respeito a procedimentos de:

- **Organização de agrupamentos, de didática, do tempo e do espaço:** visam facilitar o processo de aprendizagem de todas as crianças na educação infantil mediante a organização de conteúdos e objetivos diversificados que atendam ao interesse de todos e às necessidades especiais. Essa organização diz respeito à introdução de recursos e materiais didáticos específicos, modificação de agrupamentos, do espaço, do tempo, a organização da rotina, às brincadeiras e às situações de aprendizagem.



Inclusão em C.E.I em Campo Grande (MS)

Oferecer espaço adequado à movimentação das crianças, mobiliários interativos, brinquedos e mobiliário adaptados, quando necessários, são organizações essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças. E são providências e medidas indispensáveis para a inclusão escolar e social.



- **Adaptações de objetivos e conteúdos:** algumas crianças ou até mesmo o grupo poderá necessitar da priorização de determinados aspectos do desenvolvimento ou de conteúdos de aprendizagem, como por exemplo: jogos corporais para o domínio do

movimento, atividades de comunicação e expressão, brincar mais espontaneamente ou em grupo, ouvir, contar mais histórias e teatro.



Há grupos que podem necessitar de maior ênfase no processo de interação e comunicação, na observação do meio, na concretização e na formação de conceitos. Há objetivos e conteúdos que devem ser flexibilizados, e em determinados casos podem até ser eliminados ou tornados secundários, tendo em vista a retirada dos obstáculos para o avanço no processo de aprendizagem dos alunos.

- **Modificação na temporalidade:** cada criança tem um determinado tempo que lhe é peculiar. Algumas crianças com deficiência poderão necessitar de mais tempo para construção de vínculos afetivos, para se sentirem seguras e assim se adaptarem ao grupo e interagir com os colegas e professora.

As crianças com deficiência sensorial, motora ou de aprendizagem lenta poderão necessitar de mais tempo que as outras para atingir determinados objetivos ou realizar certas atividades. Trata-se, muitas vezes, de dar mais tempo e respeitar o ritmo de cada criança em vez de retirar objetivos e conteúdos, objetivando resultados imediatos.

- **Adaptações nos procedimentos didáticos e nas atividades:** trata-se de ajustes, enriquecimentos ou modificações introduzidas nos procedimentos metodológicos e didáticos adotados pela escola para o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem. Elas dizem respeito à introdução de formas de comunicação alternativas para as crianças que não falam, à concretização de atividades mais complexas por meio da ação, de jogos, de recursos de apoio visual, auditivo, gestual, gráfico e materiais manipulativos.



Faz-se necessário selecionar as atividades, diminuindo o grau de dificuldade ou nível de abstração, e partir sempre do que é conhecido, dos significados já adquiridos pelo aluno. Oferecer apoio ou ajuda para realização de atividades nas quais o aluno mostre maior dificuldade, modificar a seqüência ou a maneira de realizar determinadas atividades são também estratégias válidas.



História infantil adaptada pela mãe e professoras- Jacobina, Bahia

Adaptações avaliativas: propõem a adoção da avaliação pedagógica formativa, processual e contínua para todos os alunos, o que permite ao professor registrar as competências e habilidades do aluno e as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem e construção do conhecimento. A observação e o registro situam o professor em relação a intervenção, ajuda e estratégias necessárias à formação integral do educando, bem como auxiliam na busca de informações a respeito das necessidades específicas para a promoção do processo de aprendizagem junto aos profissionais da educação especial, pais ou equipe terapêutica que orienta a criança. Essa forma de avaliação coletiva possibilita refletir sobre as condições do ambiente, as oportunidades das experiências oferecidas, a qualidade do planejamento

educativo, a adequação dos objetivos, atividades e materiais às particularidades de cada criança. A avaliação, concebida como prática coletiva e ação reflexiva, tem como objetivo acompanhar, orientar, regular o processo de aprendizagem ou reorganizá-lo como um todo. As diferentes formas de avaliação, os procedimentos didáticos, o tempo e a seqüência das atividades devem ser flexibilizados, adaptados ou modificados na educação infantil, uma vez que não há retenção da criança nesse nível de ensino, em virtude da aquisição não completa de competências e habilidades esperadas para essa faixa etária ou do domínio dos conteúdos desenvolvidos.

9.2. Adaptações curriculares significativas

O currículo na educação infantil é organizado de forma a oferecer múltiplos espaços de experiências e elaboração de conhecimentos, utilização de diferentes linguagens, construção da identidade, processos de socialização e desenvolvimento da autonomia, elementos que se constituem em aprendizagens essenciais, das quais todos os alunos devem participar, mesmo aqueles que necessitam de apoio e suporte efetivos e contínuos.

As *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica* (BRASIL, 2001a) dispõe sobre a suplementação ou complementação curricular exigida de acordo com as características e necessidades dos educandos, tendo em vista completar, enriquecer, ampliar ou aprofundar a base curricular nacional. Propõe ainda, para os alunos com graves comprometimentos mentais ou múltiplos que não puderem se beneficiar do currículo comum, o desenvolvimento de currículo funcional para atender as necessidades práticas da vida. O currículo e a avaliação funcional têm o sentido de buscar meios úteis e práticos para favorecer o desenvolvimento das competências sociais: o acesso ao conhecimento, à cultura e às atividades valorizadas pela comunidade para a inclusão social desses alunos.

Nas adaptações curriculares significativas são introduzidas modificações acentuadas no conteúdo curricular básico, no planejamento individual e coletivo. Nesse caso, os objetivos específicos podem ser modificados, complementados, eliminados ou adotados objetivos alternativos quando os delineados não puderem ser alcançados pelo aluno. Torna-se importante selecionar determinados conteúdos básicos do currículo que poderão ser simplificados, ampliados, reduzidos ou até mesmo eliminados quando necessário. A utilização de métodos alternativos ou complementares são indicados para acesso ao currículo básico. Dessa forma, a organização, os elementos espaciais, temporais e avaliativos serão alterados conforme os objetivos e conteúdos estabelecidos mediante as necessidades apresentadas. Geralmente são introduzidas formas peculiares e diversificadas de avaliação, como também de organização de espaço, do mobiliário e equipamentos, sendo que as adaptações didático-metodológicas devem ser continuamente discutidas e reavaliadas por toda a equipe escolar.

10. Inclusão: caminho para uma prática pedagógica reflexiva na educação infantil

A inclusão, como vimos até aqui, é um processo dialético complexo, pois envolve a esfera das relações sociais inter e intrapessoais vividas na escola. No seu sentido mais

profundo, vai além do ato de inserir, de trazer a criança para dentro do centro de educação infantil. Significa envolver, compreender, participar e aprender.

Assim, no processo de inclusão, a criança com necessidades educacionais especiais não pode ser vista apenas por suas dificuldades, limitações ou deficiências. Ela deve ser olhada na sua dimensão humana, como pessoa com possibilidades e desafios a vencer, de forma que os laços de solidariedade e afetividade não sejam quebrados.

Essas são atitudes éticas que não implicam apenas no respeito ou valorização da diferenças, mas em uma questão de posturas positivas, adequadas e, acima de tudo, de compromisso pedagógico para que o aluno construa, à sua maneira, o conhecimento, e avance na aprendizagem.

Nesse sentido, AINSCOW (1995) afirma que se torna fundamental a escola passar de uma visão estreita e mecanicista do ensino, na qual os alunos não progredem em virtude de suas dificuldades ou deficiências, e por isso necessitam de uma intervenção educacional especial, para adotar estratégias de transformação das condições sociais e ambientais. Essa nova visão tem como eixo central o processo de aprendizagem na classe comum, a modificação e reorganização do sistema educativo.

BARTOLOME (1994) alerta para o perigo da pedagogia centrada na técnica, no poder do fetiche metodológico, que pode desviar o professor de uma atitude crítica e reflexiva sobre as estratégias adotadas. A crença em métodos fixos impedem a busca de alternativas de ensino e a criação de recursos e materiais que promovam a aprendizagem de todos os alunos.

Essas concepções restritas, baseadas na limitação e no déficit, estão profundamente enraizadas no imaginário de algumas escolas que ainda crêem que a criança, em virtude de sua deficiência, necessita de um currículo especial, de abordagens pedagógicas diferentes e métodos de ensino especiais.

Por isso, a responsabilidade pela educação desses alunos é delegada à educação especial. Essas crenças e mitos têm contribuído para que a escola não assuma o compromisso pedagógico em relação às crianças com necessidades educacionais especiais e nem inclua suas necessidades específicas no projeto pedagógico e no plano de desenvolvimento educacional do centro de educação infantil..

A educação infantil, não somente a de crianças com necessidades educacionais especiais, é uma situação educativa complexa que exige uma análise lúcida e crítica acerca dos contornos do contexto escolar, das condições concretas existentes, dos conteúdos propostos e das estratégias e alternativas metodológicas que atendam as necessidades de desenvolvimento, de interação, comunicação, autonomia, socialização e participação nas brincadeiras e atividades lúdicas.

O eixo central da proposta inclusiva é proporcionar melhores condições de aprendizagem para todos por meio de uma transformação radical da cultura pedagógica. Exige-se, assim, que as relações interpessoais e o fazer pedagógico sejam postos em discussão, evitando-se, dessa forma, que não sejam camuflados ou projetados no aluno, a quem, na maioria das vezes, se atribui o fracasso escolar em virtude de suas carências ou deficiência.



O pressuposto epistemológico da abordagem pedagógica inclusiva é de que o conhecimento é construído pelo indivíduo, e a aprendizagem é um processo com tempo e ritmo diversificado, determinado pela qualidade da interação, do nível de participação e problematização, das oportunidades de vivenciar experiências, construir significados, elaborar e partilhar conhecimentos em grupo.

Assim, a escola, o professor e a família têm papel determinante na mediação sociocultural para que o aluno avance no processo de desenvolvimento, aprendizagem e na formação humana por meio de situações desafiadoras para o desenvolvimento positivo da auto-imagem, independência e autonomia.

A proposta pedagógica, numa visão construtivista do conhecimento, tem no aluno e em suas possibilidades, o centro da ação educativa. Assim, o processo pedagógico é construído a partir das possibilidades, das potencialidades daquilo que o aluno já dá conta de fazer. É isso que o motiva a trabalhar, a continuar se envolvendo nas atividades escolares, garantindo assim o sucesso do aluno e sua aprendizagem.

Essas abordagens enfatizam a aprendizagem ativa e o trabalho cooperativo em grupo, o que cria ambientes mais adequados à aprendizagem. Esse modo de trabalhar muda o foco das deficiências para a reflexão sobre as atitudes, a prática pedagógica e, sobretudo, traz para a escola a responsabilidade de repensar os fatores estruturais e organizacionais na sala de aula. Acaba, dessa maneira, beneficiando a todos.

O conteúdo e as atividades devem levar em conta o princípio da aprendizagem significativa: atividades que partam de experiências positivas para os alunos, dos interesses, dos significados e sentidos atribuídos pelos mesmos. Para isso, há necessidade de cooperação e troca com a família, que informa sobre os gostos, preferências, rejeições, vivências e informações que o aluno já possui.



A proposta pedagógica da LDB/96 e do *Referencial curricular nacional para a educação infantil (BRASIL, 1998)* enfatizam a indissociabilidade entre cuidar e educar, respeitando a singularidade e individualidade de cada criança: diferenças sociais, cognitivas, econômicas, culturais, étnicas e religiosas.

Assim, “educar” significa propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito, confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. “Cuidar” significa ajudar o outro a se desenvolver como ser humano, valorizar e ajudar a desenvolver capacidades (BRASIL, 1998, pp.23-24).

KUHLMANN (*apud* FARIA & PALHARES, 1999), analisando o currículo na educação infantil, diz que tomar a criança como ponto de partida da proposta pedagógica exigiria compreender que, para ela, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer, o desprazer, a fantasia, o brincar, o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática de forma integrada e contextualizada, pois a vida, afinal, é algo que se experimenta por inteiro.

Para que as crianças com necessidades educacionais especiais possam participar com sucesso desse programa em creches e pré-escolas há necessidade de professores empenhados na interação, acolhida e escuta dessas crianças, interessados em compreender suas necessidades e desejos, e disponíveis para interpretar suas formas de expressão e comunicação, muitas vezes diferentes daquelas das demais crianças da mesma faixa etária. E, principalmente, é preciso que os professores desejem querer ajudar as crianças a crescer e conhecer o mundo.



Crianças deficientes auditivas e visuais incluídas na Escola Municipal Caminho, Lagoinha, Bahia.

Assim, o processo de avaliação na perspectiva da educação inclusiva e da aprendizagem significativa não está centrado apenas no desenvolvimento de habilidades e competências, nem na capacidade de assimilar conteúdos e acumular informações, mas sim na possibilidade de pensar, fazer escolhas, agir com autonomia, relacionar-se com o outro e com o objeto de conhecimento, de comunicar-se, expressar sentimentos, idéias, resolver problemas, criar soluções, desenvolver a imaginação e participar criticamente da cultura para transformação de sua comunidade.

11. Construindo e ampliando parcerias para a educação e o atendimento especializados

As *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica* (BRASIL, 2001a) recomendam a inclusão de crianças com deficiência, em programas de creche e pré-escola que tenham por objetivo o desenvolvimento integral, o acesso à informação e ao conhecimento historicamente acumulado, dividindo essa tarefa com os pais e serviços da comunidade.

O trabalho conjunto dos serviços de apoio pedagógico especializado da Educação Especial, em parceria com Instituições especializadas na habilitação e reabilitação de crianças com deficiências, são fortes aliados no processo de avaliação, atendimento às necessidades específicas de desenvolvimento, elaboração de programas de intervenção precoce e apoio às famílias.

Nessa perspectiva inclusiva, os serviços de educação especial das instituições especializadas passam a desempenhar papel importante de apoio e suporte à escola comum no que se refere às necessidades educacionais especiais, por meio de trocas inter e transdisciplinares, de cooperação para a elaboração do projeto pedagógico, de orientação para adaptações e complementações curriculares, proporcionando, dessa forma, o acesso desses alunos ao currículo desenvolvido na escola comum.

Serviços de apoio pedagógico especializados

As *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica* (BRASIL, 2001a) definem educação especial como um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais.

O serviço de apoio pedagógico, a ser desenvolvido no contexto escolar, tem por finalidade auxiliar ao professor e aluno no processo de desenvolvimento e aprendizagem, identificando as necessidades educacionais especiais, ajudando a escola a definir e implementar respostas educativas à essas necessidades, e desenvolver estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas que promovam o avanço no processo de aprendizagem desses educandos. Ele pode ser oferecido sob os seguintes modos:

- a) **Serviços itinerantes:** na educação infantil, os serviços de apoio pedagógico especializado poderão ser desenvolvidos por professor itinerante especializado em educação especial e infantil, que participará da observação e do acompanhamento do processo de desenvolvimento e aprendizagem nas atividades escolares, avaliará e ajudará a elaborar objetivos, a delinear os conteúdos, as estratégias e procedimentos relativos à dinâmica da sala de aula e de toda a rotina escolar. Inclui-se, nessa forma de apoio pedagógico especializado, o professor intérprete das linguagens e códigos necessários à aprendizagem, à comunicação e locomoção.
- b) **Salas de recursos:** espaço no qual o professor especializado realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos. Esse trabalho complementar ou suplementar deve ser realizado em pequenos grupos, em outro período, para não interferir no desenvolvimento das atividades pedagógicas ao retirar o aluno da rotina escolar.

Serviços de atendimento especializados

a) Programa de intervenção precoce:

Para a consolidação do projeto de inclusão torna-se indispensável a criação de serviços de intervenção precoce que tenham por objetivo o desenvolvimento integral do educando nos seus aspectos físicos, psicoafetivos, cognitivos, sociais e culturais, priorizando o apoio e suporte à família e a inclusão dessas crianças em creches na comunidade.



Programa de intervenção precoce.
(CEES – Centro de Estudos da Ciência e da Saúde, UNESP - MARÍLIA, SP)

Os programas de intervenção precoce do nascimento aos três anos de idade são imprescindíveis para a promoção das potencialidades e aquisição de habilidades e competências. Eles devem ser, portanto, desenvolvidos em interface com os serviços de saúde, tendo em vista que essas crianças necessitam, algumas vezes, de orientação ou atendimento complementar nas áreas de fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e psicologia.

O trabalho integrado com as áreas da saúde e ação social é prioritário para a aquisição de órteses, próteses e equipamentos específicos.



Centro de Intervenção Precoce (CIP) - Salvador, BA.

O fato de a criança receber um atendimento complementar por meio de um programa de intervenção precoce em instituição especializada não dispensa sua inclusão na creche ou pré-escola. A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em creches e pré-escolas, além de direito garantido constitucionalmente, é um processo indispensável

para a construção da identidade, da personalidade e para a formação da auto-imagem dessas crianças, por meio da convivência com outras crianças em ambientes menos restritivos.

A construção de uma pedagogia para a educação infantil enfatiza o direito de ser criança, poder brincar, viver experiências significativas de forma lúdica, informal e o direito de ir à escola e aprender de forma mais sistematizada. Esse caminho busca a superação da dicotomia entre tratamento e assistência que ainda vigora em muitas instituições de ensino especializadas.

Para essa tarefa há necessidade, contudo, da transformação das representações sociais e do fazer pedagógico tanto na educação especial como no sistema regular de ensino, eliminando a dicotomia entre o especial e o comum para que não haja duas formas diferentes de educar, mas a busca conjunta de estratégias e alternativas metodológicas que possibilitem a inclusão social e a promoção da aprendizagem de todos os alunos.

Os programas de intervenção precoce oferecidos em escolas especializadas, geralmente, enfatizam objetivos de enfoque terapêutico e atendimento individualizado voltados para compensação do déficit e realização de diagnóstico clínico destinados a avaliar as características e dificuldades apresentadas pelas crianças. O atendimento terapêutico complementar é importante para o processo de desenvolvimento da criança, mas não pode ser o único recurso. Há ainda a suma necessidade de uma mudança no enfoque dos programas de intervenção precoce dos centros ou escolas especiais. Esses programas devem ter como eixo o processo de aprendizagem das crianças com defasagens importantes no decorrer de seu desenvolvimento. Traçar objetivos pedagógicos, enfatizar a construção do conhecimento, desenvolver trabalho coletivo voltados para aquisição de competências humanas e sociais significa formar e educar para a vida.

b) Escolas especiais:

A educação infantil poderá ser desenvolvida em escolas especiais de acordo com as *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica* (BRASIL, 2001a) somente quando os alunos necessitarem de ajudas e apoios intensos e contínuos, e quando as adaptações curriculares forem tão significativas que a escola comum não consiga prover.

Mesmo nesses casos, não há um currículo especial, mas sim adaptações necessárias ao currículo desenvolvido na educação infantil. Deve ser priorizado o brincar, a conversa, a literatura e a arte como forma de prazer, de interação, possibilitando a expressão de sentimentos, trocas significativas de experiências e aprendizagem.

O que está em jogo é o processo de aprendizagem, é compreender como o aluno elabora significados, como pensa, quais os caminhos diferentes que podem ser utilizados para que os alunos com necessidades educacionais especiais tenham a oportunidade de avançar na construção do conhecimento e na escolaridade.

O encaminhamento desses alunos à classe comum será realizado mediante avaliação pedagógica e decisão da família, em conjunto com equipe da escola especializada.

c) Classe hospitalar:

A classe hospitalar é um serviço destinado a prover, mediante atendimento especial, a educação escolar a alunos impossibilitados de freqüentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar ou atendimento ambulatorial. Esse trabalho é de caráter temporário e tem por objetivo dar continuidade ao processo de desenvolvimento e aprendizagem de alunos matriculados ou não nos centros de educação infantil, contribuindo para o acesso, retorno e reintegração da criança ao grupo escolar.

d) Atendimento domiciliar:

O atendimento domiciliar é um serviço destinado a fornecer orientações à família sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem de alunos que estejam impossibilitados de freqüentar o programa de intervenção precoce e/ou a educação infantil, em função de tratamento de saúde que implique em permanência prolongada em domicílio.

Essas parcerias poderão ser firmadas conforme a cultura e a estrutura local, de acordo com as necessidades dos alunos, familiares e professores, sem contudo perder de vista as diretrizes da educação inclusiva. Outra iniciativa importante que escola pode propor é a formação de equipes de professores para apoio e ajuda mútua. A escola cria, assim, um espaço permanente de debate, reflexão e troca de experiências entre os professores, tendo em vista a criação, pelo grupo, de estratégias favoráveis de ensino para que o aluno progrida na aprendizagem. Esse apoio pode ser indireto, por meio de encontro com especialista em educação especial, como pode ser criada, na escola, uma rede de apoio entre os professores, que observam, se assessoram ou trabalham juntos para atender às necessidades educacionais especiais das crianças.

O *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (BRASIL, 1998), nas estratégias e orientações para a construção da educação inclusiva, propõe que cabe ao gestor escolar estabelecer parcerias, visando ações conjuntas entre a saúde, assistência social, transporte, justiça e outras, garantindo a orientação, o atendimento integral e o encaminhamento adequado às necessidades educacionais especiais.

Essas ações requerem um compromisso ético-político de todas as esferas do poder, com responsabilidades bem definidas para sua operacionalização. Efetivadas, beneficiarão a rede pública como um todo e, principalmente, proverão a escola de condições e meios necessários para o atendimento às necessidades específicas dos educandos, favorecendo a implantação de uma educação realmente inclusiva.

12. Formação de rede: compartilhando informações, experiências exitosas e desafios vividos na construção da educação inclusiva

O objetivo deste documento é proporcionar aos professores e profissionais da educação a oportunidade de refletir sobre os conceitos, fundamentos, princípios e prática pedagógica

para uma educação inclusiva a partir do cotidiano escolar e das situações vividas no espaço de sala de aula.

As questões aqui levantadas apontam para a necessidade de se criar uma rede de trocas de informações, experiências, saberes e reflexões sobre o fazer pedagógico, confrontados com os referenciais teóricos que fundamentam a aprendizagem significativa e a construção do conhecimento de forma coletiva.



Professores trabalhando juntos

Sabemos que as dúvidas, as inquietações, resistências e questionamentos sobre como desenvolver projetos para uma educação inclusiva são inúmeros. Isso é saudável e desejável, mas não há uma receita. Esse é um processo a ser construído por todos na ação educativa, continuamente problematizada, discutida, elaborada, avaliada e ressignificada pela comunidade escolar.

Nessa perspectiva, tendo como ponto de partida e de chegada a relação dialógica, os conflitos vividos no interior da sala de aula e o potencial da escola para criação de rede de apoio e ajuda mútua envolvendo os pais e os recursos disponíveis na comunidade, e tendo em vista o sucesso no processo de aprendizagem de todos os alunos, é que gostaríamos de compartilhar com vocês alguns desafios e experiências exitosas.



Pais e professores: discussão e decisão coletiva

Relatos e depoimentos de pais

“Rafael atualmente está com um ano e dez meses, e freqüenta a creche desde os seis meses de idade. Desde o início, na creche, Rafael foi recebido com muito carinho. Nessa mesma creche já houve casos de crianças também com síndrome de Down e com paralisia cerebral. Lá ele recebe muitos estímulos por meio de brincadeiras, brinquedos, músicas, com a interação com crianças da mesma idade. Percebi que tudo isso foi muito importante para seu desenvolvimento, pois ele até aprendeu os gestos das músicas. Rafael recebe atendimento de fisioterapia, terapia ocupacional e fonoaudiologia no CEES - Centro de Estudos da Ciência e da Saúde - UNESP, Marília, desde um mês de idade. Quando ele começou a freqüentar a creche esses profissionais mantiveram contato com os profissionais da creche visando melhor adaptação e evolução de Rafael. Nos contatos que mantenho com os profissionais da creche, eles relatam que não percebem diferenciação no Rafael em relação às outras crianças. Percebo que eles o tratam como as demais crianças. Acho importante que todas as crianças especiais tenham oportunidade de freqüentar a educação comum desde a educação infantil para que as pessoas percebam que, embora tenham uma dificuldade, são capazes de muitas coisas. É importante a inclusão não só escolar, mas social também.” (Mãe de um bebê com síndrome de Down incluído em creche de rede pública, desde os seis meses de idade, Marília, SP)

“O que a gente mais quer pro filho é que ele seja feliz, no sentido amplo da palavra. Feliz, consciente, participativo. É então que eu imagino prá ela, que ela seja o mais independente possível. Eu gostaria que ela pudesse como tem hoje...que ela mantivesse a auto-estima dela, que ela tivesse um lugar na sociedade, um trabalho, alguma atividade... Eu vou lutar por isso sempre, para que ela seja uma pessoa completa. Ela sempre estudou em escola regular, isto foi uma opção minha, uma opção consciente. Quando ela era bem pequenininha eu até cogitei em colocá-la numa escola especial quando fosse a época...quando não desse mais...Eu então procurei uma pré-escola regular, no sentido de conviver com os colegas para que tivesse acesso ao vocabulário, ao convívio social mais próximo do normal possível. Até os cinco anos ela ficou numa escola, e aí mudou, porque aos seis eu comecei a me preocupar com a parte da alfabetização, da parte pedagógica mesmo. Aí começou uma grande batalha, no sentido de que a escola não seja apenas um lugar de socialização, mas que a escola tenha a preocupação com e a responsabilidade da formação pedagógica, da alfabetização, dos conteúdos. A minha filha e o movimento da inclusão foram um oceano que me fez crescer, deram uma outra dimensão para minha vida. Não é no sentido de ampliar em outras áreas, conhecer pessoas. É.. desde assim... esse movimento nacional até...esse movimento histórico. Poder participar disso, conhecer outras experiências de vida, até dificuldades, problemas... isso me colocou mais como pessoa, como cidadã...muito rico...eu não trocaria por nada... eu não queria voltar atrás.” (Mãe de uma criança com múltipla deficiência: visual e síndrome de Down que participa de um projeto de inclusão em pré-escola, no Rio de Janeiro, 1998)

“Eu não vejo meu filho estudando numa escola que só tenha cegos, eu não...não consigo ver isso e talvez eu jamais aceitaria.... Uma escola de crianças normais com crianças deficientes...eu vejo que isso só tem trazido vantagens para o desenvolvimento dele...eu só vejo pontos positivos nessa integração.”(Mãe de uma criança cega incluída em uma pré-escola municipal em Campo Grande, MS).

Depoimento de Dirigentes

“Vivemos em um pequeno Município que tem apenas uma escola municipal e não conta com escola especializada para o atendimento de alunos com deficiências. Preocupado com essa questão, o Prefeito Municipal solicitou-nos realizar estudos para a implantação de uma escola especial em nossa cidade. Consultamos, então, uma especialista nesse assunto, que nos propôs discutir com a escola a LDB/96 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os Parâmetros Curriculares, tendo em vista a elaboração de um projeto político pedagógico que contemplasse a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular. A idéia nos pareceu excelente, pois a escola convivía com índices elevados de fracasso escolar nas séries iniciais e não havíamos ainda detectado as possíveis causas. Assim, realizamos vários seminários de estudos sobre as novas diretrizes, parâmetros, prática pedagógica, formas de avaliação e elaboração de um projeto pedagógico coletivo, construído pelos professores, alunos, pais e comunidade. Já nos estudos iniciais, a escola decidiu convidar a única professora especializada em educação especial que estava chegando à cidade para assumir a classe de alfabetização, e cooperar com a professora da pré-escola, cujas classes receberiam as crianças com necessidades educacionais especiais, que nunca haviam tido a oportunidade de freqüentar uma escola. São crianças com deficiência mental, auditiva e motora. O resultado foi surpreendente, pois as crianças com necessidades educacionais especiais progrediram em atitudes, limites, socialização, tiveram significativo progresso no processo de construção do conhecimento e, além disso, o êxito na alfabetização de todos os alunos foi evidente. No ano seguinte, concluímos o projeto político pedagógico, que possibilitou inúmeras mudanças na escola como: implantação da pedagogia de projetos, criação de biblioteca e espaços culturais, valorização da cultura local, com a participação dos pais e comunidade na escola, formação continuada e grupo de estudos para os professores tendo em vista a implantação do sistema de ciclos; curso de alfabetização para pais e seu envolvimento nas decisões da escola. A partir dessa experiência, a comunidade ajudou a formular a política municipal de educação.” (Profa. Evanilda Alves Leite, Secretaria Municipal de Educação e Profa. Jacyra Pallermo, Diretora da Escola Municipal João José Leite da Silva, Caracol, MS, 2001)

Relatos e depoimentos de professores na educação infantil

“Ter um aluno deficiente na minha classe...olha...para mim, sempre significa mais possibilidades e mais portas em termos de conhecimento, em termos de buscar o que fazer com essas crianças, o que fazer com esse grupo e o que fazer comigo diante disso tudo. Para mim é sempre muito rico. Já trabalhei com diversos tipos de dificuldades e para mim significa exatamente isso: mais estímulo para pesquisa, mais estímulo para procura, para ler; estudar é um impulso para mim, uma coisa de que eu gosto...”

Do pedagógico: *“Eu acho que ao trabalhar com a inclusão, o padrão normal, o planejamento estático fica quebrado...a coisa fica mais na rotina do dia-a-dia, nas reações e diferenças... as diferenças é que vão enriquecer exatamente esse trabalho. Eu acho que cada criança é um trabalho diferente, como cada criança é diferente também. Ninguém tem um trabalho igual o tempo inteiro, está todo mundo dentro do seu estágio, do seu momento. Tem alguma adaptação curricular da mesma forma que também tem para outras crianças, quando*

...você trabalha acreditando nessa educação diferenciada, que não precisa ser feita só com as crianças ditas especiais. Para as ditas normais também você caba fazendo um planejamento quase individual para cada criança na sala... você faz um planejamento, por exemplo, hoje, as horas, e dentro desse planejamento você vai criar milhões de ramificações para que as diferentes crianças, com diferentes capacidades, todas usufruam do planejamento do relógio, e aí a coisa vai se ramificando...então o que vou fazer com M, com I, com fulano e fulana, então a diferenciação vem desse planejamento especial. Aí você pára e pensa naquela criança, naquele momento...". (Professora de uma pré-escola do Rio de Janeiro, em um projeto de inclusão de uma aluna com síndrome de Down (apud BRUNO, 1999).

"A inclusão...eu acredito que a inclusão é possível. No começo eu senti muito medo...mas a partir do momento que eu recebi apoio e orientação tudo foi mais fácil. Eu trabalho com ele igual à classe, da mesma forma, os mesmos assuntos. Ele conta histórias, pinta, desenha em relevo, só que com os recursos dele... O trabalho é perfeitamente integrado...aliás, virado para os coleguinhas...isso é muito importante. Eu nunca o coloquei de frente para o quadro-negro, mas de frente para os colegas. Ele recebia todas as emoções dos colegas...se integrou perfeitamente na sala de aula... O trabalho no começo é em dupla, até eles se acostumarem a trabalhar de dois a dois, depois trabalham em grupo de quatro. No início, eu não sabia como alfabetizar uma criança cega. Fui orientada pela professora especializada a usar letras e números tridimensionais, em braile e em relevo...um material novo para mim. Eram letras, cartelas, cubinhos, ábaco, sorobã (instrumento de cálculo para cegos), os jogos pedagógicos da classe, jogos de memória, baralho, loto, jogos de percursos foram adaptados e usados por todas as crianças da sala. Eles usavam o mesmo material, gostavam de fechar os olhos e passar as mãos, enfim aproveitavam o material... Isso dava muito trabalho, mas tive a cooperação da mãe, da coordenadora pedagógica e até a diretora. Algumas vezes, ajudava... No começo, eles (os colegas) não acreditavam que ele ia conseguir aprender a ler e escrever, e isso foi um estímulo muito grande, e eles mesmos discutiam...puxa prá gente que enxerga isso tem que ser mais fácil não é professora, e eu dizia com certeza...enquanto ele tem de ler com a pontinha dos dedos letra por letra, vocês só batem o olho tanto no quadro como no livro de história, e já estão se inteirando da história. Ele precisa de um certo tempo. No início, eu falava e ele ia construindo ou copiando as palavras, mas aí eu percebi que tinha que aprender o braile. Como eu ia acompanhar as dúvidas dele e corrigir na hora? Aí eu fui ao CAP, Centro de Apoio Pedagógico, e aprendi o braile e o sorobã, para não ter que esperar uma semana ou mais para saber o que ele tinha escrito. Ele ia perder muito tempo... Na hora do conto, eu contava a história, narrava as cenas, eles normalmente recontavam a história e escreviam. Na hora das atividades no quadro, eu ditava, ou ia falando para todos, e ele ia copiando na máquina braile ou reglete, que eram os recursos dele.

Eu gostaria de colocar que essa foi uma experiência muito válida, porque eu já alfabetizei outras vezes, mas esse material muito rico, que todas as crianças aproveitaram, foi um estímulo. Eles puderam perceber que podiam aprender e brincar junto com uma criança cega, e ele com os outros, com os mesmos materiais. Agora... quero enfatizar que a gente conseguiu esse resultado, esse alto nível de aprovação que conseguimos pela primeira vez, o sucesso de todos, também pela redução do número de alunos que eu tinha na sala, vinte e cinco alunos, e que ele funcionou também como estímulo para as outras crianças." (Professora de uma escola pública municipal em Campo Grande, MS, em 1998).

(Vi) vendo a inclusão

Maria da Conceição Dias Magalhães*

“Sou portadora de retinose pigmentar, doença congênita, que em meu caso foi detectada aos seis anos de idade, aproximadamente. Tinha outros irmãos mais velhos que também possuíam a mesma enfermidade e já faziam controle com oftalmologista, sem nenhuma perspectiva de melhora. Por conseguir escrever nas linhas do caderno, fui matriculada em uma escola comum localizada perto de minha casa.

Sendo a retinose uma doença de caráter degenerativo, fui gradativamente perdendo a visão e, em conseqüência, vivenciando um processo de buscas, adaptações, frustrações e conquistas.

Minha vida estudantil, até a conclusão do curso de pedagogia, ocorrido em agosto de 1999, se deu em três períodos bem distintos, pois sempre que concluía uma etapa as dificuldades enfrentadas me desanimavam. Assim, concluí o primeiro grau em 73 por gostar de estar na escola. Retornei em 88 para o magistério por curiosidade. Tinha na época dois filhos em idade escolar e achava interessante alguns materiais ou livros utilizados por eles. Queria entender melhor o processo ensino e aprendizagem pelo qual meus filhos passavam para também poder orientá-los melhor. O curso de pedagogia foi fruto da necessidade de capacitação para uma vida profissional que começava a acreditar possível, apesar de, à época, a retinose pigmentar já estar em seu estágio final.

A crença na possibilidade de uma vida profissional surgiu como fruto de um trabalho desenvolvido em uma pequena escola que montei no fundo de minha casa em 92, junto com duas colegas de magistério que, como eu, se empolgavam com as obras de Emília Ferreiro, Ana Teberoski, Madalena Freire e outros. Em nossos estudos analisávamos o comportamento de nossos alunos e planejávamos nossas intervenções. Encontrávamos pontos em comum entre o que líamos e a nossa prática, mas esbarrávamos em dúvidas por não termos o embasamento teórico necessário.

Em 93 a Prefeitura de Belo Horizonte abriu inscrições para um concurso. Incentivada por minhas colegas de trabalho, me inscrevi e obtive aprovação, entrando para a Rede Municipal de Belo Horizonte no ano da implantação da Escola Plural, em 1995. Escolhi a Escola Municipal Antônia Ferreira por sua localização, por conhecer alguns de seus profissionais e por ser conhecida por algumas pessoas da comunidade. Confiava que esses pontos ajudariam minha inclusão.

Enquanto aguardei minha convocação procurei estudar o Caderno 1 da Escola Plural e participar de todas as reuniões promovidas pela Prefeitura para explicações junto à comunidade sobre as mudanças da Proposta Plural, que me assustava e me atraía ao mesmo tempo, pois via nela grandes perspectivas de atuação, principalmente pelo trabalho coletivo e flexibilidade na distribuição dos tempos escolares. Pela experiência que trazia, adquirida nos três anos de funcionamento de minha pequena escola, sentia confiança e viabilidade em algumas áreas de atuação, mas me amedrontava imaginar-me em uma sala de aula com um número de alunos quatro ou cinco vezes maior ao que estava acostumada.

Sempre pensei que o aprendizado se dá entre “diferentes” e que o aluno cego ou de visão

subnormal necessita de orientação de pessoas que enxergam. Por isso nunca me imaginei lecionando para essas crianças, principalmente por saber que são comuns os vícios posturais e dificuldades espaciais que podem ser evitados com a ajuda de educadores que enxergam e não de educadores que possuem a mesma limitação de seus alunos.

Na escola Antônia Ferreira recebi o mesmo tratamento que as outras oito colegas que entravam comigo, com exceção da solicitação de uma estagiária que a escola fez logo que soube de minha presença em seu quadro de funcionários.

Foi uma época muito complicada, tanto para mim quanto para a escola. Eu, com sonhos, vendo na proposta “Escola Plural” muitos pontos em comum com minha concepção de ensino/aprendizagem e com a prática que trazia, mas insegura, ansiosa, tentando me preparar para lutar diante de resistências, principalmente em relação a alunos e pais sem terem certeza do que eu poderia oferecer. A escola, por sua vez, embasada em pressupostos maturacionistas e comportamentistas, arraigada à prática seletiva e seriativa e às metodologias muito ligadas ao tecnicismo, via-se “obrigada” pela Rede a repensar sua prática e a mudar sua forma de atuação. Junto a essa “imposição”, recebia também uma profissional que tentava conseguir realizar duas propostas contra as quais a escola apresentava muito resistência: ser possível a escola plural e lecionar não enxergando o que o aluno escreve ou faz.

Entre as novatas, uma tinha os mesmos ideais que eu, e logo no contato inicial demonstrou interesse no desafio que eu apresentava. Juntas estudávamos, refletíamos e sonhávamos. O trabalho dividido em trios, como foi feito nos primeiros anos, a parceria com Giane, que almejava a mesma linha de trabalho que eu, e a autonomia permitida pela Escola Plural contribuíram para que eu fosse me encontrando como educadora. Nosso objetivo não era trabalhar conteúdos ou transmitir informações. Assim, buscávamos alternativas e interdisciplinaridade.

No primeiro ano, trabalhamos com crianças no final do primeiro ciclo, de idades entre oito e dezesseis anos, remanescentes do ensino seriado. No segundo ano, nossas turmas eram de crianças de nove a onze anos, também no final do primeiro ciclo, que, segundo a escola, apresentavam baixo rendimento e nos anos anteriores haviam passado pelo “período preparatório”, treino da escrita do nome e das vogais. No ano seguinte tivemos a oportunidade de assumir uma turma de alunos novatos, também considerados pela escola crianças imaturas, despreparadas, com comprometimento familiar e poucas perspectivas de sucessos. Em 98, pedimos para continuar o trabalho, ficando com a turma por mais um ano, mas acabei trabalhando sem a companhia de Giane, que se afastou por motivo de licença médica. Em 99, atendendo a meu pedido, a direção me concedeu uma turma de crianças de seis anos.

Independentemente da idade das crianças e das disciplinas que assumíamos, tanto eu quanto Giane, com quem desenvolvi parceria, tínhamos sempre o mesmo objetivo: despertar nos alunos o prazer em descobrir e conhecer o mundo que os cerca, entender o significado e a função daqueles “símbolos grafados” contidos nos livros, placas, muros ou todo lugar por onde elas passavam. Queríamos que elas entendessem principalmente qual o papel da escola, que se sentissem participantes e produtivas, que respeitassem a si e aos outros.

Nos anos iniciais, a maior dificuldade foi conciliar o que queríamos e acreditávamos com o que a escola oferecia em relação ao tempo de estudo e planejamento, além de a escola demonstrar, direta ou indiretamente, a incredulidade no desenvolvimento de nosso trabalho.

Para mim, principalmente nos primeiros meses letivos, meus horários de projeto sempre foram de suma importância. Neles, até hoje, fico com alunos individualmente ou em pequenos

grupos, nos quais nos conhecemos, avaliamos situações e comportamentos, temos conversas de caráter mais pessoal e/ou com material pedagógico, faço intervenções e mediações de acordo com o objetivo a se atingir. Enfim, é um momento onde a afetividade, o conhecimento e as individualidades são trabalhadas e entendidas.

Já em sala, o trabalho é planejado de acordo com esse conhecimento pessoal proveniente de meu contato direto com a turma, com as informações passadas pela estagiária que me acompanha ou pelas outras pessoas que descrevem para mim o que meu aluno coloca no papel. Como vivemos em um mundo extremamente visual, tenho grande necessidade de adaptações de materiais ou de ajuda humana, no caso de leituras e descrições de produções de meus alunos, o que não é simples, e requer tempo. Assim, aos poucos, fui criando alternativas e adquirindo materiais de apoio.


O computador com um programa especial supriu a primeira necessidade: tenho o costume de registrar meus planejamentos, as avaliações que faço dos alunos e de meu trabalho, as atividades que preciso que a estagiária faça ao longo da semana, o que planejei e preciso passar para colegas ou coordenadora, enfim, tudo que será lido por outra pessoa que possui visão e não sabe o braille. As letras móveis, fichas de palavras ou cartazes com braille no verso foi outra adaptação feita para minha maior independência e melhor comunicação junto aos alunos. O gravador e a filmadora foram aos poucos adquirindo funções importantíssimas: tornaram-se materiais atrativos para nossas avaliações e auto-avaliações, pois muitas vezes as leituras eram tomadas pela estagiária e gravadas para que eu pudesse avaliar – não havia criança que não quisesse ler e ouvir (e ver) sua leitura em seguida. Por várias vezes as crianças tiveram a leitura dirigida ou as atividades lidas por sua professora que, de posse do gravador e do fone de ouvido, ia oralizando o que havia preparado.

Ter enxergado e estudado escrevendo a tinta me permitiu o automatismo do uso do quadro com certas restrições, que aos poucos também foram fazendo parte de nossas adaptações e de busca de novas alternativas. As crianças, por sua vez, também foram criando suas estratégias de comunicação comigo: quando tinham dúvidas sobre alguma letra ou desenho pegavam em minha mão e a traçavam com o dedo ou lápis, outras vezes pediam que eu pegasse em sua mão para que eu percebesse os movimentos que faziam. Com isso, fui também aprendendo com eles novas maneiras de visualizar o que escreviam, e pude orientá-los.

Fui aos poucos percebendo que a falta do olhar “censurador” me obrigava a tornar minhas aulas mais atrativas. A proximidade e os toques físicos, tão comuns entre nós pela necessidade de reconhecimento, contribuía para avanços, principalmente por serem as crianças muito carentes. Percebi que, ao direcionarem minha escrita no quadro, as crianças também desenvolviam sua lateralidade e ficavam mais atentas ao que eu escrevia, pois ainda hoje tenho dificuldade no traçado de algumas letras. O diálogo aberto e constante com os pais me ajudava a conhecer, planejar e orientar meu trabalho.

Hoje, lembrando minha trajetória profissional, percebo o quanto cresci com minhas dificuldades e minhas buscas. O diálogo com a comunidade escolar ou com colegas que não têm a mesma concepção de escola que eu já é mais viável. Tenho me esforçado para aprender a ouvir o outro e expressar minhas idéias para a escola. Mesmo considerando meu trabalho repleto de falhas, criei coragem para apresentá-lo no Fórum Regional em 1998. No Concurso Lúcia Casassanta, em 1999, recebi o prêmio ao apresentar um registro escrito e em vídeo de minha prática e concepções pedagógicas.

Lembrando a naturalidade que sempre observei em meus alunos, convivendo com uma



professora portadora de uma diferença tão significativa quanto a cegueira, e a carta que recebi de uma ex-aluna, na qual relata que sua atual professora não acredita que ela foi alfabetizada por uma cega, percebo o quanto o nosso relacionamento foi importante Primeiramente pela mensagem contida, e também por ser uma comunicação escrita, com uma seqüência lógica, coerência e conteúdo bem significativos para uma criança, filha de pais analfabetos, fato normalmente considerado um entrave para que as crianças aprendam e usem nossa escrita para se comunicar. Percebo, na fala da professora, que os adultos criados longe do convívio com essas diferenças têm dificuldade de imaginar uma maneira diferente de se viver e aprender.”

* Professora da Escola Municipal Antônia Ferreira, Belo Horizonte, MG.

Bibliografia

- AINSCOW, Mel.** Education for all: making it happen. Comunicação apresentada no *Congresso Internacional de Educação Especial*. Birmingham (Inglaterra): abril/1995.
- AMARAL, Lígia Assunção.** *Conhecendo a deficiência em companhia de Hércules*. São Paulo: Robe, 1995.
- BARTOLOME, L.L.** Beyond the methods fetis: towards a humanizing pedagogy. *Harvard Education Review* **64**(2): 173-194. 1994.
- BAUTISTA, Rafael.** (Coord.) *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivros, 1997.
- BECKER, S. Howard.** *Uma teoria da ação coletiva*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- BRASIL.** *Plano decenal de educação para todos*. Brasília: MEC, 1993.
- _____. *Declaração de salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.
- _____. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. *Educação infantil - Parâmetros em ação*. Brasília: SEF, 1999a.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações curriculares*. Brasília: MEC/SEF, 1999b.
- _____. *Salto para o futuro. Educação especial: Tendências atuais*. Brasília: MEC/SED, 1999c.
- _____. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2001a.
- _____. *Política nacional de educação especial. Diretrizes de educação infantil para a educação especial*. Brasília: MEC/SEESP, 2001b.
- BRUNO, Marilda Moraes Garcia.** *Intervenção precoce: Momento de interação comunicação*. São Paulo: CENP/SEE, 1993.
- _____. "O significado da deficiência na vida cotidiana: análise das representações dos pais alunos e professores." Dissertação de mestrado. UCDB - Unesp, 1999.

- _____. Educação Inclusiva: Problemas e Perspectivas. *Anais de Políticas Públicas: Diretrizes e Necessidades da Educação Básica*. Presidente Prudente: Unesp: II Encontro de Educação do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2000.
- _____. Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil: das possibilidades às necessidades. *Anais do 40º Encontro das APAEs do Paraná*. Apucarana: 2001.
- BUENO, J.G.S.** A produção social da identidade anormal. In: Freitas, M.C. *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.
- CARVALHO, Rosita Edler.** *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- CARDOSO, Maria Cecília de F.** *Abordagem ecológica em educação especial: Fundamentos básicos para o currículo*. Brasília: CORDE, 1997.
- CUBERES, Maria Teresa G.** (Org.) *Educação infantil e séries iniciais*. Porto Alegre: Art Med, 1997.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart & PALHARES, Marina Silveira.** (Orgs.) *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- FREIRE, Paulo.** *Pedagogia da indignação*. São Paulo: Editora UNESP, 2000
- _____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 17ª ed.
- GUIJARRO, R.B.** (Org.) *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Espanha: Ministério de Educación y Ciencia, 1992.
- HEREDERO, Eladio Sebastian.** *Necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Marília: Unesp, FFC, Departamento de Educação Especial, 1999.
- HEYMEYER, Úrsula.** *Avaliação do desempenho na paralisia cerebral*. São Paulo: Memnon, 1993.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida.** Educação infantil: problemas e perspectivas. *Anais Políticas Públicas: Diretrizes e Necessidades da Educação Básica*. Presidente Prudente: Unesp: II Encontro de Educação do Oeste Paulista, 2000.
- KRAMER, Sônia.** (Org.) *Com a pré-escola nas mãos. Uma alternativa curricular para educação infantil*. São Paulo: Ática, 1998.
- KYLEN, Gunnar.** *A inteligência e os déficits intelectuais*. Trad. Úrsula Heymeyer. Estocolmo: 1997. (Apostila)

- MANJÓN, D.G.** *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración.* Málaga: Aljibe, 1995.
- MANTOAN, Maria Teresa Egler.** *Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual.* Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- _____. (Org.) *Pensando e fazendo educação de qualidade.* São Paulo: Moderna, 2001.
- MANZINI, Eduardo.** *Integração de alunos com deficiências: perspectivas e prática pedagógica.* Marília: Unesp. FFC, 1999.
- _____. (Org) *Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência.* Marília: Unesp, 2001.
- MAZZOTTA, M.J.S.** *Fundamentos de educação especial.* São Paulo: Pioneira, 1982.
- MORENO, M. & SASTRE, G.** *Aprendizaje y desarrollo intelectual.* Barcelona: Gedisa, 1987.
- OMOTE, Sadao.** Classes especiais: comentários à margem do texto de Torezan & Caiado. *Revista Brasileira de Educação Especial.* Marília: UNESP, 2000.
- PADILHA, Ana Maria L.** *Práticas pedagógicas na educação especial.* Campinas: Autores Associados, 2001.
- PIAGET, J.** Desenvolvimento e aprendizagem. *In: Studying teaching.* Prentice Hall, 1971.
- _____ & GRECO. *Aprendizagem e conhecimento.* Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1976.
- PERRENOUD, Philippe.** *Pedagogia diferenciada: das intenções às ações.* Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- REGEN, Mina.** (Org.) *Uma creche em busca de inclusão.* São Paulo: Memnon, 1998.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE.** *Escola plural. O especial na educação: a experiência de Belo Horizonte.* Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, 2000.
- SIH.** *Basic model for functional assessment.* Stockolm: National Swedich Agency for Special Education, 1996.
- STAINBACK, Suzan & STAINBACK, Willian.** *Inclusão: um guia para educadores.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

