

SOLANGE DE FÁTIMA ILIVINSKI

A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia apresentada para obtenção do título de Especialista do Curso de Pós-Graduação em Educação Infantil, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a **Ana Paula de A . Pereira**

CURITIBA

2001

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	iv
AGRADECIMENTO	v
RESUMO	vi
1 INTRODUÇÃO	1
2 EM BUSCA DE INFORMAÇÕES – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	4
2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL	4
2.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	18
3 O CAMINHO PARA O ESTUDO – MÉTODO	39
4 A PRÁTICA DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	41
4.1 ESTUDO DE CASO	42
4.2 COMENTÁRIOS QUANTO AO CASO APRESENTADO	53
5 CONCLUSÃO	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60
ANEXOS	63

***“SE ALGUÉM ESTÁ CONVENCIDO DE QUE A VIDA HUMANA TEM VALOR
INFINITO, ENTÃO, TERÁ DE RECONHECER QUE A INVIOLABILIDADE DA VIDA
JAMAIS SERÁ AMEAÇADA PELA PRESENÇA DE DEFEITOS FÍSICOS OU
MENTAIS.”***

SIEGSRIET M. PUESCHEL

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos profissionais de Educação Infantil,
especialmente aqueles que, através do seu compromisso e dedicação,
estão superando os desafios da Inclusão.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, POR MINHA VIDA E FORÇA DE VONTADE.

A toda minha família, em particular ao Wanderley e Camila,
pela força, carinho e compreensão.

À Profª. Ana Paula, pela orientação e disponibilidade.

E a todos que enriqueceram e compartilharam comigo.

RESUMO

Este estudo é resultado do interesse em aprofundar conhecimentos sobre como está acontecendo a Inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais nas instituições de Educação Infantil. Busca através da revisão de literatura informações sobre a origem e situação atual da Educação Infantil, da Educação Especial e do movimento pela inclusão, esclarecendo pontos confusos quanto ao emprego dos termos Integração, Inclusão e Necessidades Educacionais Especiais. Apresenta a educação inclusiva no Estado do Paraná e o que está previsto de inclusão para o atendimento de crianças da faixa etária de 0 a 6 anos de idade, na Declaração de Salamanca, nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, no documento preliminar da Política de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná, na Proposta Pedagógica e no Manual de Orientações e Procedimentos Administrativos dos Centros de Educação Infantil do município de Curitiba. Finalmente, pensando em contribuir com os profissionais da Educação Infantil, é apresentado um estudo de caso de uma criança com Síndrome de Down, cujo trabalho foi acompanhado por durante seis anos. A análise dos resultados desta pesquisa apontam que há muito por fazer em busca de um sistema de ensino inclusivo, e para que as propostas de Educação para Todos e uma escola de qualidade aconteçam de fato, são necessárias definições de recursos e políticas públicas, e isto depende principalmente da vontade política. Espera-se com este estudo despertar o interesse das pessoas envolvidas no trabalho com a Educação Infantil a buscarem novas pesquisas sobre a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais neste âmbito de ensino.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão na Educação Infantil em um contexto histórico de mudanças pela qual esta modalidade de ensino está se transformando em espaço não só de cuidados como também de educação, constitui a temática desta monografia.

A motivação para a pesquisa partiu sobre questão de que a Educação Infantil atualmente está passando por muitas mudanças, a principal ligada à história do surgimento das creches que foram criadas como estratégias para resolver os problemas da pobreza, numa concepção educacional assistencialista, onde somente os cuidados com a higiene, alimentação e segurança eram prioridades e dos profissionais responsáveis por este trabalho não lhes era exigida formação alguma, bastava gostar e ter jeito com crianças.

O movimento para mudanças na Educação Infantil no Brasil foi impulsionado pela consciência da sociedade sobre a importância dos seis primeiros anos para a vida de uma pessoa. Contribuindo com este processo, destaca-se a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que define a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, que deverá ser oferecida em Creches, para crianças até 3 anos de idade, e Pré-escolas para crianças de 4 a 6 anos. Estabelece também o nível de formação dos profissionais para esta etapa de ensino.

A Educação Infantil passa a ser concebida como espaço onde se privilegia o cuidar e o educar de maneira integrada, sem com isto diferenciar seus profissionais, buscando atender padrões de qualidade que respeitem o desenvolvimento das crianças inseridas em um contexto sócio-histórico.

Em meio a tantas mudanças surge a Inclusão e novas discussões levam o repensar de uma prática para dar lugar a outra que possa se adequar à mais esta necessidade.

A relevância desta pesquisa está no fato de acreditar numa sociedade mais justa e mais humana, onde todos possam exercer seus direitos e deveres sem distinção e também por conceber que a escola em todos os seus níveis de ensino, inclusive na Educação Infantil, possa estar se reestruturando, se atualizando para melhor atender seu principal objetivo que é o de oferecer uma educação de boa qualidade, acolhendo e respeitando a todos, adaptando-se às diferentes necessidades, sendo um instrumento para aprendizado, crescimento e de emancipação pessoal e social.

O objetivo deste estudo é aprofundar conhecimentos sobre a educação inclusiva e como ela deve acontecer dentro da Educação Infantil.

A monografia está organizada, além da introdução, de mais três capítulos, a conclusão e anexos.

O Capítulo 2, dedicado à fundamentação teórica, divide-se em dois assuntos. No primeiro enfatiza-se a Educação Infantil e apresenta uma síntese da evolução histórica das instituições que prestam atendimento à criança de 0 à 6 anos de idade e traça o perfil da Educação Infantil Brasileira no contexto atual; em seguida o destaque é para a Educação Inclusiva, no qual aborda-se a origem do movimento pela inclusão, busca-se diferenciar os termos Integração, Inclusão e Necessidades Educacionais Especiais, e descreve a situação da Educação Especial no Estado do Paraná e o que se estabelece em documentos sobre a inclusão na Educação Infantil.

A metodologia empregada para este estudo constitui o terceiro capítulo; finalmente no último enfoca-se a prática da inclusão na Educação Infantil apresentando um estudo de caso.

Espera-se que as contribuições desta pesquisa sejam de grande utilidade a todos os envolvidos no trabalho com a criança, que a reflexão permita uma discussão pela qual se possa concordar ou discordar sobre o exposto, e principalmente acrescentar novas informações, enriquecendo os conhecimentos hoje disponíveis nesta área.

2 EM BUSCA DE INFORMAÇÕES - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1.1 Síntese da evolução histórica

A preocupação com a criança pequena, tem sido motivo para muitas pesquisas, discussões e movimentos, e vem passando por transformações e avanços, chegando a Educação Infantil ter seus direitos assegurados em Lei, passando a ser considerada na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL/ MEC, 1996) como primeira etapa da educação básica. Assim definida, assume as funções de cuidar e educar da criança de 0 a 6 anos, levando a oposição entre estas funções consideradas, uma de caráter assistencial e a outra educacional a novas discussões, que para compreendê-las se faz necessário recorrer a origem das instituições responsáveis por este atendimento.

KUHLMANN Jr. (1997) enfatiza a importância de grandes educadores como Comenius, Rosseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori e outros, que muito contribuíram com a história da infância, que está ligada a história da Assistência, da família, e da educação.

DROUET (1990) cita que a necessidade das instituições de Educação Infantil ocorreu devido a vários fatores, acontecendo num contexto de transformações sociais como a Industrialização e a Urbanização, estando intimamente ligada às alterações do papel da mulher na sociedade.

As primeiras instituições que surgiram, foram os chamados refúgios, ainda no século XVIII. Tinham como objetivos guardar e alimentar os filhos das mulheres que precisavam se ausentar do lar; eram cuidados na casa de uma outra mulher que não trabalhava fora. Contudo, tal necessidade se multiplicou com a Revolução Industrial aumentando a mão-de-obra

feminina. São criadas então na França, as primeiras creches destinadas a atender crianças recém-nascidas até 5 anos, estendendo-se por toda a Europa e América, principalmente após a Primeira e Segunda Guerra Mundial. Somando-se às creches públicas surgiram também os berçários e as creches particulares.

Outra forma de atendimento, mais antiga que a creche, também de origem francesa, são as Escolas Maternais, fundadas em 1767. Estas de caráter filantrópico, que além do cuidado, visavam a educação moral, religiosa e de hábitos sociais nas crianças de 3 a 6 anos. Na Inglaterra, na mesma época, surgiram as primeiras escolas infantis ou maternais, conhecidas como Salas de Asilo, tornando-se estas integrantes do sistema educacional inglês em 1870.

Nos Estados Unidos a escola maternal é mais recente, surgiu em 1920, com objetivos semelhantes aos europeus, ou seja, cuidar dos filhos de operários e estimular a evolução sócio-emocional das crianças da classe média, acrescentando-se também, após a Segunda Guerra, o cuidado com a saúde emocional, devido às perdas ou ausências dos pais.

A estas seguiram-se outras criadas para apoio da educação e cuidados da saúde e higiene, como os parques infantis, os centros de educação e recreação e os jardins de infância, sendo estes para atender crianças oriundas de famílias mais abastadas, para que tivessem diversão, adquirissem boas maneiras e fossem socializados (DROUET, 1990).

No Brasil, a educação infantil também apresenta em sua história duas funções diferentes: a educação para elite, desenvolvida nos jardins de infância, criados para classe média alta, com função socializadora e recreativa; e as instituições assistenciais benemerentes para os órfãos e para as crianças abandonadas, realizadas em asilos e internatos com função de abrigo e proteção, não prevalecendo nestas a função educacional.

Conforme OLIVEIRA (1996), este atendimento começou a mudar com a chegada dos imigrantes europeus, no início do século XX, quando surgiram vários movimentos, pela melhoria das condições de vida em que se encontravam, e uma das reivindicações era por creches. Este pedido foi atendido pelos donos das fábricas, que consideravam como positivo o fato dos filhos das operárias serem atendidos em creches ou escolas maternas montados pelas fábricas. Porém, estas conquistas foram permeadas de conflitos e a creche continuou sendo vista como um mal necessário.

No período entre as décadas 1930 a 1950, existiam poucas creches criadas fora das indústrias e estas eram de responsabilidade de entidades filantrópicas, de função assistencialista, e em seguida, devido a uma grande preocupação dos médicos com as condições de higiene em que viviam as famílias, a creche passa exercer também a função higienista; ainda não se pensava para estas um trabalho voltado para a educação.

OLIVEIRA (1996), cita a lei C.L.T. (Consolidações de Leis de Trabalho), de 1943, sancionada por Getúlio Vargas, como importante contribuição para origem de creches e berçários, uma vez que determinava que as empresas deveriam organizar berçários para as mães poderem amamentar seus filhos. Com esta lei abriu-se espaço para outras entidades oferecerem este atendimento. No entanto, isto não se efetivou, devido à não fiscalização do poder público foram poucas empresas que organizaram creches e berçários para os filhos de seus funcionários.

Na segunda metade do século XX houve um aumento da participação da mulher no mercado de trabalho, aliado com as medidas de promoção de saúde junto à população mais pobre, e também como forma de se evitar a marginalidade e criminalidade, a creche passou a ser defendida como um bem-estar social, uma dívida aos desafortunados. A industrialização

continuou avançando, as mulheres da classe média passaram a compor o mercado de trabalho, e a dificuldade de espaços nos grandes centros fizeram aumentar a procura por creches.

São criados os órgãos LEA e FUNABEM, que vieram reforçar o pensamento de assistência à criança pobre carente. À partir da década de 1960 e 1970, tanto no Brasil como no exterior surge a proposta da educação compensatória que vinha para defender a teoria da privação cultural, e o trabalho com as crianças deveria ser de estimulação cognitiva e preparo para a alfabetização. Nesta época porém, em pré-escolas particulares, este tipo de trabalho já estava acontecendo, apoiados em estudos da Psicologia, que enfatizavam os primeiros seis anos de vida como importantes para o desenvolvimento infantil. Com isto ficava em evidência o trabalho diferenciado para as crianças de grupos sociais diferentes, pois enquanto as crianças pobres eram atendidas em creches com propostas de carência e deficiência, as oriundas de famílias mais ricas eram colocadas em ambientes estimuladores.

Com a maior abertura política (fim da década de 1970), intensificaram-se as manifestações populares para que o poder público e as empresas organizassem e mantivessem creches, passando estas a serem defendidas como um direito do trabalhador, e posteriormente, resultando em um aumento no número das creches mantidas pelo poder público.

No entanto, devido ao número insuficiente de crianças atendidas nas creches levou o Poder Público a incentivar outras formas de atendimento à criança pequena, como os lares vicinais ou creches domiciliares.

As negociações trabalhistas fizeram crescer o número de creches mantidas por empresas industriais e comerciais. As empresas que não mantinham creches, repassavam verbas a seus funcionários para que pudessem pagar uma creche particular escolhida conforme sua necessidade. Ocorreu a partir de então, um aumento de creches e berçários

particulares, inclusive para a classe média. Porém, para atender a estas famílias, as instituições tinham uma proposta com uma perspectiva educacional, garantindo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Outra modalidade de atendimento que começou a se intensificar foram as creches comunitárias, administradas pelos próprios usuários e na sua maioria sem vínculo governamental.

Com relação a história das instituições de Educação Infantil, KUHLMANN JR. (1997) destaca que as creches foram motivo de muitas polêmicas, sendo consideradas uma ameaça ao potencial das famílias, e a mãe que procurava por este atendimento era vista como incapaz de cumprir seu dever natural e biológico da maternidade, portanto, culpada por trabalhar, e a instituição um paliativo para remediar a vida da criança.

Este autor aponta ainda, que as divisões sociais ficam mais claras com o surgimento dos jardins de infância como instituições particulares para atender os ricos. As creches e pré-escolas destinadas às classes mais populares carregam ainda nos dias de hoje a não existência de uma proposta educativa, sendo a pedagogia das instituições educacionais para os pobres a da submissão, com uma educação assistencialista, preconceituosa da pobreza, como um favor a quem os receber, justificando-se nisto o atendimento de baixa qualidade.

Esta polaridade entre assistência e educação permanece atualmente nas instituições de Educação Infantil, que receberam uma grande contribuição com a Constituição Brasileira promulgada em 1988, ao reconhecer a creche como instituição educativa, um direito da criança e opção da família, opondo-se a visão tradicional de assistência em favor à criança pobre.

Vem complementar este pensamento o ECA (Estatuto da Criança e Adolescente), Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990, e também a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

2.1.2 A Educação Infantil Brasileira no contexto atual

Um dos grandes avanços para a Educação Infantil no Brasil aconteceu com a Constituição Federal de 1988, que estabelece no artigo 208, inciso IV: *“O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:*

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero à seis anos de idade.”

Com relação a este artigo, ANGOTTI (1994) comenta que desta forma apresentado é a primeira vez na história, que uma Constituição Brasileira estabelece os direitos específicos das crianças, que não estejam ao âmbito do Direito da família, pois nas Constituições anteriores as expressões empregadas faziam referências ao assistir ou amparar a maternidade e a infância.

Concordando sobre a importância deste artigo, AROEIRA (1996), acrescenta o fato deste se contrapor às políticas sociais tradicionais de assistencialismo que reforçavam a submissão, para outra visão da Educação Infantil, despertando a necessidade de novas políticas onde se permitam a equalização de oportunidades, objetivando uma educação emancipatória e libertadora.

Outro importante artigo desta lei é o 227, que coloca a criança e o adolescente como prioridade nacional e para reafirmar o estabelecido nestes artigos, somando-se às pressões e movimentos de diversos setores ligados ao atendimento das crianças e adolescentes é promulgado em 13 de julho de 1990, com a Lei 8069/90, o ECA - Estatuto da Criança e Adolescente.

Este documento reconhece a criança e o adolescente como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento, desta forma não podem ser considerados adultos. São vistos como sujeitos de direitos, atores do próprio desenvolvimento e os programas para eles criados não devem encará-los como objetos de ação mas sim de participação.

Estabelece também um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, a fim de com isto evitar desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. E no que se refere à Educação Infantil, esta nova forma de olhar a criança, representa outros desafios, pois são novos conhecimentos e valores, como também novas bases teóricas e filosóficas que estimulam a pesquisa a prática e a elaboração de novas políticas públicas.

A estas leis sucede a última L.D.B - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada com o número 9.394 em 20 de dezembro de 1996. Com esta, as discussões sobre as mudanças propostas para instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos, intensificaram-se.

A Educação Infantil passa a fazer parte do sistema nacional de ensino (artigo 21) e a ser considerada como “*primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.*” (artigo 29). “*Deverá ser oferecida em creches para crianças de até três anos de idade e pré-escola para crianças de quatro a seis anos de idade.*” (artigo 30).

Sendo através desta, reafirmados novamente os direitos das crianças. A creche e a pré-escola não devem ser vistas como simples depósitos onde as mães possam deixar seus filhos; devem ser entendidas como espaço de educação e desenvolvimento de crianças.

O termo educação estabelecido na lei não significa para este âmbito de ensino o mesmo que antecipar a vida escolar das crianças. Com este alerta, SILVA (2000), explica que este termo se refere aos aspectos educativos, os quais devem ser expressos de forma clara nas propostas ou trabalhos a serem desenvolvidos, visando o desenvolvimento integral da criança sem privilegiar um aspecto em detrimento a outro.

Concordando com este pensamento, NASCIMENTO (2000) cita a especificidade da Educação Infantil que deve ser preservada, apesar de fazer parte da Educação Básica. As instituições que atendem às crianças pequenas não devem ser vistas como escolas, nem os bebês serem considerados alunos, desconsiderando-se assim as ações de assistência e cuidado para privilegiar o educativo através da escolarização. Observa que a inserção da Educação Infantil numa lei que regulamenta a estrutura e funcionamento dos sistemas de ensino, significa que esta deve ser objeto de fiscalização e submissão aos órgãos como MEC, Secretarias Estaduais e Municipais e Conselhos de Educação.

A família também tem seu destaque, pois a Educação Infantil não a substitui, mas sim a complementa, fazendo-se necessário então um bom relacionamento entre ambas, imprescindíveis ainda os diálogos e trocas constantes com a comunidade, para juntos participarem na elaboração de uma proposta pedagógica mais adequada, para que também possam realizar ações voltadas à melhoria na qualidade do atendimento e desenvolvimento da família como um todo.

Esta inclusão, por mais que represente um avanço, não resolve todas as necessidades deste nível de ensino, e por sua vez suscita outras discussões como em relação ao perfil do profissional que atua nesta área, e conforme a LDB se refere ao perfil escolar, o professor, colocando assim à margem profissionais de categorias diversas que atuam na Educação Infantil.

Quanto à formação destes profissionais, a LDB estabelece, no artigo 62, que “*A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental a oferecida em nível médio, na modalidade normal.*”

SILVA (2000) afirma que este item é o mais problemático e apresenta em sua redação interpretações ambíguas, que para ser regulamentado precisa ser melhor explicado, a começar pelas denominações dos profissionais, não sendo somente esta a diferença, pois enquanto os professores têm sua carreira e direitos assegurados, aqueles que atuam na Educação Infantil, não tem denominação definida e nem se exige o mesmo nível de formação.

Estas diferenças de vida profissional, de salário, de condições de trabalho, direitos e deveres, interferem também na qualidade do atendimento prestado. E oferecer cuidado e educação à criança pequena implica em custo alto, ainda mais se forem pessoas com ensino superior e receberem salário compatível com a formação, e se forem garantidos os direitos da classe dos professores como férias maiores e jornada diária menor, isto implicaria em maiores contratações e insatisfações para muitas famílias que não têm onde e com quem deixar os filhos durante as férias.

Muitos dos profissionais que atuam com a criança pequena precisam se adequar ao proposto pela lei, e PANTONI (2000) aponta que, para garantir na prática a qualidade da Educação Infantil, é necessário que os educadores voltem à escola, em programas supletivos especiais, bem como deve-se pensar na formação em serviço com observações, estudos, reflexões e discussões sobre as ações desenvolvidas com a criança de 0 a 6 anos.

Este autor afirma também que os cursos de formação de professores precisam ser repensados, pois é importante contemplar nestes cursos todas as especificidades pertinentes à Educação Infantil, que preparem este profissional para trabalhar com crianças em diferentes estágios de desenvolvimento físico-motor-emocional, de interações diversas com o outro e com o mundo.

Quanto à Política de formação destes profissionais, NASCIMENTO (2000) diz que ainda existem muitos pontos sendo discutidos e outros não abordados como os recursos, pois o MEC e a Secretaria de Educação não deixam claro de onde prover os mesmos para esta formação. Faz referências ao artigo 11, inciso V, da LDB, que define a responsabilidade dos municípios pela Educação Infantil, mas com prioridade deve-se atender ao ensino fundamental. Ainda com relação aos recursos, cita a Emenda 14/96 da Constituição Federal da criação do FUNDEF (Fundo Nacional Ensino Fundamental), que determina a prioridade de aplicação de 15% no Ensino Fundamental e os 10% restantes para os demais níveis, estando aí incluída a Educação Infantil, não se estabelecendo o montante a ser aplicado. Esta ausência de definições dificultam para que as mudanças previstas em lei de fato se concretizem, como também sem estes recursos fica difícil a elaboração de Políticas públicas.

A falta de recursos é também citada por SILVA (2000), que aponta a existência de outros fatores que dificultam na elaboração destas políticas, como o emprego destas para fins eleitoreiros, as decisões e ações no comando de poucas pessoas, a não continuidade na aplicação, causando muitas vezes desperdícios de recursos e tempo e pelo fato de não se levar a sério o que prevêem as leis, não aplicando-as. Porém, a conscientização de muitas pessoas interessadas e envolvidas nestas discussões sugerem que seja criado um Fundo Específico para Educação Infantil, igual ao FUNDEF, para através deste ter a garantia da aplicação dos recursos, como também o controle poderá ser feito de forma mais transparente.

Outra sugestão apontada é de que aconteça uma integração entre Educação e Assistência para o repasse de recursos, uma vez que as instituições são de cuidado e educação da criança, e as verbas previstas para órgãos como Previdência Social e Conselhos Nacionais e Estaduais precisam estar articuladas para uma melhor eficácia na aplicação e promoção de ações conjuntas em benefício das crianças.

Contudo, este momento em que a Educação Infantil está fortalecida pelas exigências das leis, tem impulsionado a muitas ações em prol da infância em diferentes municípios, num movimento de participação entre estado e sociedade, incentivando-se assim a novas políticas públicas.

No entanto, a participação implica em dividir responsabilidades e todos os envolvidos, sejam eles pais, governantes, especialistas, educadores, crianças, que ainda tem muito a percorrer e aprender neste processo, para juntos conseguirem uma política desafiadora e construtiva, transformando as instituições de Educação Infantil mais transparentes, participativas, e que ofereçam qualidade nas suas funções de cuidar e educar da criança pequena.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, documento elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto em 1998, vem atender às determinações propostas pela LDB, e é resultado de grandes discussões realizadas a nível nacional com a participação de vários profissionais interessados com a infância, sendo direcionados aos educadores que atuam com crianças de 0 a 6 anos, com intenção de subsidiá-los no trabalho diário, servindo também de apoio e como fonte de consulta para instituições e municípios. É composto por três volumes: no primeiro, a Introdução contém a situação das creches e pré-escolas no Brasil, concepções de criança, de educação, e do profissional da Educação Infantil, os objetivos gerais e orienta sobre a organização deste documento. O Volume II,

com o nome Formação Pessoal e Social, proporciona reflexões e orientações para o trabalho com os processos de construção da Identidade e Autonomia. E no Volume III – Conhecimento do Mundo, refere-se aos eixos de trabalho voltado às diferentes linguagens: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita; Natureza e Sociedade e Matemática. (BRASIL/MEC, VOL.I p.7, 1998).

Com a perspectiva de serem mandatários, são elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, parecer número CEB 022/98, aprovado em 17.12.1998, cuja relatora é Regina Alcântara de Assis, tendo a intenção de *“nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos e estabelecem paradigmas para a concepção dos programas de cuidado e educação, com qualidade.”* (Diretrizes Curriculares, p.02). Portanto, indispensável que os educadores se norteiem por estas Diretrizes ao elaborarem as propostas pedagógicas.

Este documento é composto por duas partes, sendo que a primeira conta com uma introdução que apresenta o objetivo, alerta para a importância da integração entre estado e sociedade e das parcerias com a família; lembra que o Brasil ainda não tem definida uma Política Nacional para a Infância. Descreve a evolução dos conceitos de criança, das discriminações presentes na história da infância, que influenciaram nas definições das políticas públicas, e contextualiza a Educação Infantil Brasileira apresentada na Constituição, ECA, LDB, e suas implicações, citando a questão orçamentária, para propor que os recursos municipais sejam destinados prioritariamente para a criança pequena.

Destaca ainda que os cursos de Formação de Professores, nível médio e superior, e os de Pedagogia, estão despreparados para qualificarem profissionais para o trabalho com criança de 0 a 6 anos; para tanto, é importante a integração com diversas áreas, como: psicologia, antropologia, história, filosofia, sociologia, comunicação, ética, política, estética.

Na segunda parte são apresentadas as Diretrizes Curriculares, que orientam as propostas pedagógicas de Educação Infantil, que devem ter como fundamentos norteadores os princípios Éticos, Políticos e Estéticos; explicita a importância da identidade pessoal de cada Unidade Educacional; da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguístico e sociais, da criança na prática de educação e cuidado; enfatiza o planejamento de atividades diversas, contemplando conteúdos básicos de conhecimento e valores; aborda sobre a avaliação; define o nível de formação das pessoas que criam, coordenam e supervisionam as propostas pedagógicas, e das que dirigem as instituições; dá importância para as participações e trocas entre profissionais de áreas diversas; orienta para que as propostas pedagógicas e os regimentos das Instituições sejam elaborados em clima de cooperação, que possibilitem através do funcionamento, do uso do espaço físico, do horário, do calendário escolar, a adoção, execução, avaliação e o aperfeiçoamento destas diretrizes.

O interesse e os estudos a nível estadual acompanharam as discussões nacionais, sendo que para se adequar às recentes leis, foram reformuladas as Normas para Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, através do processo 049/99 e da deliberação 003/99, aprovados em 03.03.1999, estando estas em vigor e sendo tais documentos também de perspectiva mandatária, pois determinam como deve acontecer a Educação Infantil em todos os municípios do Estado do Paraná.

Através do processo 049/99 justifica-se a necessidade da atualização, tendo por base os princípios legais estabelecidos na Constituição Federal de 1998, ECA (1990), e da LDB (1996).

Cita que além destas leis a criança tem seus direitos presentes na Constituição do Estado do Paraná, nos artigos 173 (da Assistência Social), 179 (da Educação), 216 (da

Família, da Mulher, da Criança), da mesma forma proposta na Federal. Na Estadual estabelece-se também a competência do Estado para a normatização e aplicação das diretrizes para Educação Infantil e a atuação dos municípios. (p.2)

Ainda neste são apresentados os princípios fundamentais e os educativos, definindo que a formação dos profissionais para esta área deve acontecer em três níveis: formação em serviço, inicial e continuada.

Estabelece que a Educação Infantil não tem caráter obrigatório, mas é um dever do Estado e da Família atender às crianças de zero a seis anos de idade.

Na Deliberação 003/99, conforme artigo 2º, capítulo I, determina que todas as instituições públicas ou privadas de Educação Infantil têm a autorização do funcionamento e a supervisão reguladas pelas normas desta deliberação, definindo assim a finalidade e os objetivos para funcionamento quanto à criação, autorização, cessação de atividades, irregularidades, verificação do espaço, das instalações, dos equipamentos, da proposta pedagógica, e dos recursos humanos.

Com relação aos recursos humanos, esclarece no artigo 49 que *“até o final da Década da Educação (23.12.2007), somente serão admitidos professores habilitados em nível superior”*, e no parágrafo Único define que as instituições que têm em seu quadro atendentes infantis ou professores leigos que não possuam a formação mínima exigida em lei, deverão tomar providências para complementação em nível médio – Normal ou equivalente, com habilitação específico em Educação Infantil.

Assim, através deste artigo, reforça-se também a nível Estadual a importância da formação dos profissionais que trabalham com a criança de 0 a 6 anos, cabendo às instituições que prestam este atendimento, sejam elas particulares, públicas ou comunitárias se adequarem ao estabelecido nas leis.

2.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2.2.1 Histórico do Movimento de Educação Inclusiva

Atualmente muito se tem falado em defesa de uma Sociedade Inclusiva, onde todos possam exercer seus direitos à educação, à saúde, ao lazer, ao trabalho, à uma vida mais digna, mais humana.

Conforme WERNECK (1997), o movimento pela Sociedade Inclusiva é internacional, com regras definidas explicitado pela primeira vez em 1990 através da Resolução 45/91 da ONU que, após realizarem uma reunião de balanço da DÉCADA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA PESSOAS DEFICIENTES (1983 – 1992), decidiram que a equalização de oportunidades para pessoas deficientes deveria ser prioridade na formulação de ações a longo prazo, visando uma sociedade para todos.

Em 20 de dezembro de 1993, no final da Década, a Assembléia Geral da ONU assinou outra resolução, a 48/96, esta contendo Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para pessoas com deficiência. São 22 normas com requisitos para implementação da igualdade de participação das pessoas com deficiência na sociedade e firmam um compromisso moral e político dos países membros em garantir a estas pessoas apoio na educação, saúde, emprego e serviços sociais.

WERNECK (1997) destaca ainda que antes do emprego dos termos sociedade inclusiva ou mesmo inclusão, muitos profissionais espalhados pelo mundo inteiro já defendiam esta idéia e buscavam estratégias para dar às pessoas com deficiência uma vida mais digna. É o caso de especialistas das áreas da saúde e da educação dos países : Suécia, Noruega, Islândia e Dinamarca, que em 1959, manifestaram o desejo de tirar das instituições crianças segregadas, menos comprometidas.

Também contribuiu com a origem deste movimento o surgimento da pré-escola (anos 50) nos Estados Unidos, criada para atender crianças negras que viviam em guetos e tinham dificuldades em entrarem no sistema de ensino. A escola com isto se modificava para atender a uma minoria.

O movimento pela inclusão (ainda sem esta denominação), foi se fortalecendo em vários lugares como Europa, Estados Unidos e a parte inglesa do Canadá. A busca de uma escola que atendesse a todos foi documentada pela primeira vez em 1979, no México. Nesta ocasião, por iniciativa da UNESCO, um grupo de países assinou o Projeto Principal de Educação, que tinha por objetivo definir e adotar medidas de combate a elitização da escola nos países da América Latina (WERNECK, 1997).

A este documento, outros se sucederam, sendo um dos mais importantes a DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, assinada em 1994, na Espanha. Neste reafirma-se o direito de todas as pessoas à educação e da garantia deste, independente de suas diferenças particulares, conforme Declaração Universal dos Direitos Humanos e Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (CORDE/UNESCO, 1994).

A partir de então intensificaram-se as discussões sobre este tema, inclusive no Brasil. Os direitos às pessoas portadoras de deficiências ou com necessidades educacionais especiais estão garantidos em vários documentos, como a Constituição Brasileira (1988), O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei Federal 7.853 (de 24 de outubro de 1989), a Política Nacional de Educação Especial (1993), a Lei de Diretrizes e Bases (1996) e os Referenciais Curriculares Nacionais (1998).

Contudo, nem sempre foi assim e para compreender esta evolução SASSAKI (1999) recorre à história da educação no que se refere às pessoas com deficiências, que passou por quatro fases significativas. A primeira, a da **exclusão**, anterior ao século 20, cujas pessoas

com deficiência não eram dignas da educação escolar. A segunda fase, **da segregação**, já no século 20: nesta, o atendimento às pessoas com deficiência se dava em grandes instituições. Nos anos 50 e 60, após o movimento dos pais das crianças que não conseguiam matricular seus filhos em escolas comuns, surgiram as escolas especiais e mais tarde as classes especiais. O sistema educacional funcionava em dois subsistemas o comum e o da Educação especial. A fase seguinte foi **da integração**, ocorrendo a partir da década de 70. Nesta, as escolas comuns passaram a aceitar pessoas com deficiência que conseguissem se adaptar a este sistema sem modificações do mesmo. As pessoas que não se encaixavam neste requisito ficavam excluídas.

Após a metade da década de 80 e início dos anos 90, surge a quarta fase, a da **Inclusão**, cuja idéia é do sistema escolar adaptar-se às necessidades dos alunos, com um único sistema educacional de qualidade para todos, portadores ou não de deficiências.

Ao longo destes anos muitos conceitos foram surgindo, modificando-se antes de chegar aos atuais. SASSAKI (1998) afirma que o conhecimento destes é de fundamental importância para o entendimento dos serviços, das políticas sociais e dos valores éticos que acompanham a pessoa portadora de deficiência e que os atuais conceitos inclusivistas foram lapidados a partir de outros, os quais são apontados como pré-inclusivistas.

O **Modelo Médico da Deficiência** é apontado por SASSAKI (1999) como um conceito pré-inclusivista, que considera a pessoa com deficiência dependente do cuidado de outras pessoas, incapazes de trabalhar, isento de deveres normais, levando uma vida inútil, um inválido. Tal modelo influenciou o discurso dos defensores das pessoas deficientes, estabelecido na Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, aprovada em 1975. Assim, nesta concepção, a pessoa deficiente é que necessita de tratamento para se adequar à sociedade da forma como é, sem modificações.

Este modelo é responsável pela resistência da sociedade em mudar estruturas e atitudes para incluir pessoas portadoras de deficiência para que possam se desenvolver na sua vida social, educacional e profissional. Reforça o pensamento de que a deficiência era um problema do deficiente e para ajudá-la bastaria oferecer-lhe um atendimento. Para tanto, foram criados Centros de Reabilitação com o objetivo de tratar estas pessoas para adequá-las aos padrões da sociedade.

Integração Social é outro conceito pré-inclusivista que surgiu para derrubar a prática da exclusão social em que as pessoas deficientes foram submetidas por séculos. Por serem consideradas inválidas, a exclusão era total; em algumas culturas existia a prática de internar estas pessoas em instituições de caridade que lhes davam abrigo, alimento, medicamento e alguma atividade. As instituições passaram a se especializar no atendimento a essas pessoas, acontecendo a prática segregacional (1960), surgindo as escolas especiais, os centros de habilitação, de reabilitação, clubes sociais especiais e associações desportivas especiais.

A partir de então começa a surgir o movimento pela integração social, com a intenção de inserir pessoas portadoras de deficiências nos sistemas sociais gerais, tendo para esta abordagem os princípios de **Normalização**, cujo pressuposto é que a pessoa portadora de deficiência tem o direito de experienciar o padrão de vida comum ou normal à sua cultura. Esta idéia foi confundida com a noção de tornar normais as pessoas deficientes; e o princípio de **Mainstreaming**, que consistia em colocar estudantes com deficiência em classes comuns para finalidades instrucionais, podendo o mesmo aluno frequentar várias classes.

Estes princípios foram importantes na aquisição de conhecimentos e experiências de integração, abrindo o caminho para a inclusão.

A prática pela integração social teve maior impulso a partir de 1980, e no início de 90 percebeu-se que isto não era suficiente para acabar com a discriminação e propiciar a

verdadeira participação plena de igualdades e oportunidades, e que esta prática ainda refletia o modelo médico da deficiência, pois tentava inserir o portador de deficiência na sociedade desde que estivesse capacitado para tal, num esforço unilateral.

Esta prática de integração social ocorria e ainda ocorre de três formas: a inserção pura e simples das pessoas com deficiência que conseguem, por méritos próprios, utilizar os espaços físicos e sociais, ou serviços sem que estes tenham se modificado para atendê-lo; a inserção dos portadores de deficiência que necessitam de alguma adaptação no espaço físico comum ou em alguma atividade a fim de então poderem trabalhar, estudar ou conviver com pessoas não deficientes; e a inserção de pessoas com deficiência em ambientes separados, como: escola especial, classe especial, setor separado dentro de uma empresa; desta maneira, as pessoas continuavam sendo segregadas.

Estas formas, no entanto, não atendem plenamente aos direitos das pessoas portadoras de deficiência, pois pouco ou nada se exige de modificação da sociedade.

Novos conceitos foram surgindo e SASSAKI (1999) os destaca como sendo **Inclusivistas**. Quanto aos conceitos **Autonomia e Independência**, esclarece que embora estes termos sejam sinônimos no dicionário, têm significados diferentes no movimento de pessoas portadoras de deficiência, pois uma pessoa com deficiência pode não ser totalmente autônoma em um determinado ambiente físico, mas poderá ser independente para decidir em pedir ajuda a alguém e na decisão de orientá-lo sobre como prestar ajuda. Ou numa situação social poderá não ser autônomo por não dominar as regras sociais daquele grupo, porém, independente fará a melhor escolha para se sentir mais à vontade nesta situação social; já em outros ambientes, poderá agir com autonomia e independência.

O conceito de **Empowerment** (conforme língua inglesa) significa empoderamento, fortalecimento; é o processo pelo qual uma pessoa, inerente à sua condição não delega o

poder de decisão a outras pessoas, que costumam fazer escolhas ou tomar decisões no seu lugar, o que frequentemente acontece com a sociedade em relação às pessoas portadoras de deficiências. Esta é, portanto, uma das lutas destas pessoas, para que seja respeitado o seu direito de tomar decisões e fazer escolhas, que possam usar o seu poder pessoal.

Outro conceito - a **Equiparação de oportunidades**, significa o processo através do qual os diversos sistemas da sociedade e do ambiente, tais como serviços, atividades, informações e documentação, devem ser colocados à disposição para todos, principalmente para pessoas com deficiência, que são membros da sociedade, tendo estes o direito em receber apoio na educação, saúde, emprego e serviços sociais.

Além destes, destaca-se o conceito de **inclusão social** como sendo um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais as pessoas com necessidades especiais, enquanto estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade, e num esforço conjunto buscam resolver problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidade para todos.

De acordo com este pensamento, surge o conceito do **modelo social da deficiência** e por intermédio deste entende-se que a sociedade é que deve ser modificada para melhor atender às necessidades de seus membros, incluindo a todos. Desta forma, uma nova sociedade surgirá, as mudanças deverão acontecer, sejam em ambientes físicos externos e internos, equipamentos, mobiliário, na mentalidade de todas as pessoas inclusive as com necessidades especiais, sendo a grande meta a Sociedade Inclusiva, uma verdadeira sociedade para todos.

Rejeição zero ou **exclusão zero**, considerado um conceito inclusivista, consiste em não se rejeitar uma pessoa para qualquer coisa (emprego, escola, terapia) devido a esta ser portadora de necessidades especiais. Este conceito está desafiando as instituições assistências

que por critérios seus excluem pessoas com deficiências ou necessidades especiais a participarem de seus serviços ou programas. Estas instituições devem buscar alternativas para atender a todos.

SASSAKI (1999) critica também as avaliações sociais, psicológicas, educacionais, profissionais, que devem mudar a tradicional finalidade de diagnosticar para separar pessoas para uma moderna concepção de *“oferecer parâmetros em face dos quais as soluções são buscadas para todos.”*(p.51)

Alerta que esta tendência mundial traz de volta o verdadeiro objetivo das instituições, que é o de servir às pessoas e não o de pessoas terem que se ajustar às instituições.

Outro importante conceito inclusivista é o de **vida independente**, que compreende movimento, filosofia, serviços, equipamentos, centros, programas e processos, em relação aos quais as pessoas portadoras de deficiência se libertaram ou estão em vias de se libertar da autoridade institucional ou familiar.

Este movimento nasceu nos EUA em 1972 e no Brasil em 1988, na busca de se garantir os direitos das pessoas portadoras de deficiência e também pela contraposição à péssima qualidade dos serviços e atendimentos prestados a estas pessoas.

Nos EUA este movimento conseguiu mudar as políticas sociais e as leis pertinentes a este segmento populacional.

No Brasil, existem exemplos de serviços de vida independente, como aconselhamento de pares, atendentes pessoais, informação e encaminhamento, assessoria jurídica, treinamento em habilidades de vida independente, envolvimento com a comunidade, grupos de apoio, entre outros.

É fundamental para a inclusão a vida independente, pois somente assim as pessoas portadoras de deficiência terão uma participação de qualidade na sociedade, seja como

beneficiários dos bens e serviços ou como contribuintes ativos no desenvolvimento da nação (SASSAKI, 1999)

2.2.2 Diferenciando Integração de Inclusão

A inclusão tem como princípios a aceitação das diferenças individuais, a valorização da diversidade humana, o direito de pertencer e não ficar de fora. Surge permeada por movimentos e conceitos diversos que levaram a algumas confusões nos empregos dos termos inclusão e integração, pessoas portadoras de necessidades educativas ou educacionais especiais, assim como levantam questionamentos quanto ao que é melhor para estas pessoas, estudar em escolas e classes especiais ou escolas regulares.

SASSAKI (1999) aborda sobre a importância que teve e continua tendo a integração para a transição desta para a inclusão e que é aceitável que na prática estes dois processos coexistam; mas com o passar do tempo, de forma gradual, a integração cederá espaço para inclusão, o que justifica as confusões que algumas pessoas fazem quando utilizam o termo Integração correspondendo a ambos significados. Outros, no entanto, empregam os termos Integração e Integração Total ou Plena, dando para Integração o significado de inserção da pessoa deficiente preparada para conviver em sociedade e ao outro termo (Integração total) o conceito atual de inclusão. Este autor destaca que o correto é usar integração significando a Inserção da pessoa deficiente preparada para conviver em sociedade e a Inclusão como a modificação da sociedade, sendo pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais conseguir pleno desenvolvimento e exercer sua cidadania.

Outros autores também tentam esclarecer as dúvidas em torno do emprego destes termos. WERNECK (1997) esclarece que os termos Inclusão e Integração são sistemas organizacionais de ensino que têm origem no princípio da normalização, e na área da

educação isto significa oferecer ao aluno com necessidades especiais recursos adequados para que ele se desenvolva. Descreve a Integração como feita através do sistema de Cascatas, pois através deste os alunos têm o direito de entrar na corrente principal e transitar por ela, podendo descer ou subir na cascata de acordo com suas necessidades, passando por vários níveis que vão desde a inserção na classe regular até o ensino a domicílio para os casos mais graves, havendo então uma tendência à segregação das pessoas.

Na inclusão acontece o sistema chamado de Caleidoscópio, sendo este termo utilizado por educadores canadenses, pelo fato deste ser um instrumento que só funciona juntando todos os pedaços, formando figuras que nunca se repetem. Assim, com esta metáfora, procura-se ilustrar a importância do atendimento, sem segregar os alunos em escolas especializadas ou em modalidades especiais de ensino. Portanto, a escola é que deverá se transformar para adaptar-se às necessidades do aluno e não estes se adaptarem ao funcionamento da escola. Este modelo amedronta tanto os professores de ensino regular quanto os especialistas em educação especial (WERNECK, 1997).

CARVALHO (1998) cita também a comparação da integração como sistema de cascatas e a inclusão a um caleidoscópio, quanto a esta metáfora, apontada como a melhor, explica que neste modelo todos os pedaços são importantes e significativos para compor uma imagem; na escola, a presença de alunos portadores de necessidades especiais torna o ambiente mais rico em trocas.

Esta autora alerta que a idéia do caleidoscópio é ambígua, pois a figura que se forma, em sua beleza e complexidade, é muito sensível a qualquer movimento da mão, e em se tratando da educação inclusiva não se pode negar que a maioria dos professores se dizem despreparados para a docência de um grupo tão heterogêneo, que ganham mal, quase não dispõem recursos para aquisição de livros ou para participarem de seminários de atualização,

e isto não é um exagero dos professores, pois nos cursos de formação destes existem muitas falhas. Faz-se necessário repensar o magistério, as condições de como acontece o processo ensino-aprendizagem, o tamanho das turmas, o projeto político-pedagógico das escolas, enfim, deve acontecer uma luta pela melhoria do ensino como um todo. E pensar em inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, sem lhes oferecer ajuda e apoio, como a seus professores e familiares será o mesmo que inseri-los somente como um número de matrícula, sendo também uma forma mascarada de segregação, pois os alunos estarão juntos apenas fisicamente. E para este processo de fato acontecer depende principalmente da vontade política como também de se fazer um novo olhar para as funções da escola independente da clientela a que esteja se referindo.

CARVALHO (1998) enfatiza ainda que as discussões a respeito do abandono de um termo para o emprego de outro, neste caso da Integração para Inclusão, parecem levar a uma disputa entre campos diferentes, sendo um no espaço mental e outro no espaço sócio-histórico, e por mais forte que seja o termo Inclusão não é auto-explicativo que consiga alcançar os objetivos de participação, solidariedade e cooperação principalmente em escolas centenárias e tradicionalistas. Portanto, pensar em inclusão significa buscar também uma integração psicossocial e pedagógica, ou seja, as ações devem ser integradas entre a escola, família e profissionais especializados que atendem estas pessoas.

Esta idéia é reforçada na Declaração de Salamanca (1994), que aponta a necessidade da interação com os pais, defende a educação realizada num trabalho dividido entre pais e profissionais, numa relação de cooperação e apoio entre todos.

2.2.3 Necessidades educacionais especiais

Ao abordar o assunto Inclusão, alguns autores empregam o termo pessoas portadoras de necessidades “educativas” especiais e outros como necessidades “educacionais”, sendo que destes poucos esclarecem exatamente a quem se referem.

Quanto aos termos educativos ou educacionais especiais, SASSAKI(1998) esclarece que o termo educativo é empregado em textos de educação especial (documentos, leis, livros, artigos) e que tal expressão não é correta por entender que o vocábulo educativo se refere para educar, sendo melhor empregado como adjetivo para filmes, campanhas, experiências ou ações educativas. Quanto ao termo educacional conclui que é o mais adequado, pois este significa concernente à educação, no âmbito ou área educacional; portanto, quando se utiliza a expressão necessidades educacionais especiais, está se referindo as necessidades especiais no âmbito da educação.

COLL(1995), numa definição mais voltada à escola, explica que o termo pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais se aplica ao aluno que apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que necessita de uma ajuda específica, seja de atenção ou recursos diferentes dos apresentados aos demais colegas de sua idade. Desta forma, evita-se a terminologia deficiência, dando ênfase à escola, na resposta educacional, porém não nega a existência de alunos que têm problemas ligados ao seu desenvolvimento. Neste enfoque inclui os atrasos na aprendizagem, a lentidão na compreensão da leitura, da linguagem, os distúrbios emocionais, de conduta, a evasão escolar seja em decorrência de problemas familiares, culturais ou sociais que necessitam de atenção permanente ou temporária.

Assim, este conceito remete não só às dificuldades de aprendizagem mas também aos recursos educacionais necessários para supri-las ou para evitá-las. Isto quer dizer um número

adequado de professores e especialistas, com formação e preparo profissional, a ampliação de material didático, a eliminação de barreiras arquitetônicas e a adequação de edifícios, a capacidade de elaborar um projeto educativo, de adaptações curriculares, facilidades para a elaboração de novas formas de organização escolar e para utilizar novas metodologias. A união de todos estes recursos permite que as necessidades educacionais, uma vez detectadas, sejam abordadas de uma maneira mais eficaz.

COLL (1995) afirma ainda que o conceito de necessidades educacionais especiais tem sido discutido e criticado, havendo diferentes linhas de questionamentos que conta com um grupo que acha o termo Necessidades Educacionais muito vago, necessitando se recorrer a outros termos para compreendê-lo. Um segundo grupo faz críticas à sua excessiva abrangência, que suscitam dúvidas quanto a que alunos se referem, pois neste termo estão incluídos os portadores de deficiência permanentes ou temporários, os com dificuldades de aprendizagem como também os com rendimento escolar superior. No terceiro bloco estão os que afirmam que as necessidades educacionais não se diferenciam dos problemas de responsabilidade direta do sistema educacional, com os produzidos em âmbitos diferentes como família, classe social, minoria étnica, podendo muitas crianças ter necessidades especiais sem que tenham necessariamente necessidades educacionais.

Outra crítica vai para aqueles que acreditam que ao suprimir a palavra deficiência, torna o fato menos grave e que ao centrar os problemas na escola e na provisão de recursos, tudo se resolve, não levando em conta que muitos dos problemas de aprendizagem têm sua origem fora da escola, não podendo esta por si só resolvê-los.

Enfim, todas estas objeções são necessárias, pois o emprego de um termo não pode mascarar os problemas reais e nem ignorar o papel de diferentes ambientes extra-escolares;

além disto, existe o importante valor histórico que estas discussões proporcionaram, abrindo o caminho para possibilidades de uma reforma no sistema educacional.

Ainda quanto ao termo Necessidades Educacionais Especiais, encontra-se no documento preliminar da Política de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná (2000), que o mesmo se refere a crianças, adolescentes, jovens e adultos cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. *“Está associada às dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada à deficiência, embora possam ser concomitantes”* (p.13). É uma forma de reconhecer que muitos alunos tenham ou não deficiência, condutas típicas ou altas habilidades, apresentam necessidades educacionais que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas e adequadas, podendo ser de caráter dinâmico e interativo, são relativas, mutantes, temporárias ou permanentes.

2.2.4 A inclusão no Estado do Paraná

A Educação Especial no Estado do Paraná vem passando por momentos conturbados após o impacto da Declaração de Salamanca; é o que afirma MIRANDA (1999) e, que no período entre 1997 a 1999, aconteceram muitos encontros envolvendo pessoas interessadas em discutir o modelo público de Educação Especial e o papel do Estado, no que tange à inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais. Nestas discussões destacam-se alguns pontos preocupantes, como o uso indiscriminado que os órgãos públicos fazem do termo Inclusão, ficando clara a intenção em se reduzir os custos quando da implantação das políticas educacionais, levando-se com isto questionar o real interesse pelas pessoas; outro ponto que preocupa é o descompromisso do Estado, quando defende a idéia das parcerias com a comunidade, visando uma gestão partilhada.

Tais críticas são reforçadas por esta autora, a professora Sonia Guariza de MIRANDA, da Universidade Federal do Paraná, em palestra proferida no Seminário de Educação (Educação Pública de Qualidade), no dia 04.08.2001, com o tema Educação Especial. Cita que é meta da gestão do governo atual investir no modelo inclusivo, principalmente em convênios com ONGS (Organizações não Governamentais), privatizando desta forma este atendimento, por ser mais barato e investir na Educação Especial é muito caro. Alerta para alguns problemas a serem resolvidos que precisam ser discutidos, como a existência de alguns alunos da Educação Especial que não são candidatos à inclusão devido às suas dificuldades. A Escola Comum, principalmente a Pública, precisa de recursos, de sofrer algumas reestruturações, organizar o trabalho de forma diferente da tradicional, sendo inviável propor o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais em turmas com 35 ou 40 alunos.

Enfatiza a importância do preparo do professor e também da necessidade do Atendimento Especializado contando com profissionais de áreas diversas, inclusive da saúde, e das discussões entre todos os segmentos da sociedade, para que a inclusão possa de fato acontecer (MIRANDA, 2001).

Algumas das críticas feitas pela professora Sonia Guariza de MIRANDA dizem respeito ao documento preliminar da Política de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná, proposto pela atual gestão do governo, em agosto de 2000, para ser submetido à apreciação dos profissionais da SEED (Secretaria Estado de Educação) e comunidade escolar, com a intenção de após concluídas as discussões estas passarem a fazer parte da proposta política-administrativa para inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, portadoras ou não de deficiências.

Este documento (versão preliminar), expõe em sua fundamentação idéias atuais relativas ao movimento pela inclusão, o respeito pela diversidade humana, a igualdade de direitos e oportunidades a todos, o compromisso e responsabilidade do Estado, da família e da sociedade pela educação, apoiado em dispositivos legais nacionais e internacionais.

Faz uma abordagem da evolução da história referente às pessoas com deficiência e tenta esclarecer os conceitos que envolvem a Inclusão, defendendo uma Escola que possa garantir a todos o direito do exercício da cidadania, num espaço onde se privilegia a aprendizagem conjunta em ambientes menos restritivos envolvendo em classes comuns alunos deficientes ou não. Afirma que a Inclusão não é uma ação da Educação Especial, mas sim da Escola comum, que tem um caminho longo a percorrer num processo que requer mudanças de conceitos e valores do sistema educacional e da sociedade.

Situa a Educação Inclusiva no Paraná através de dados quantitativos e aponta a importância das parcerias com ONGS, sendo estas responsáveis por 66,2% de atendimento especializado e esclarece que apesar de educadores, famílias e comunidade em geral almejarem uma escola de melhor qualidade para todos, isto na prática não é fácil de concretizar. Aponta desafios a serem ultrapassados que são distribuídos nas categorias: aspectos atitudinais, a gestão político-administrativa central do sistema, a comunidade escolar, sociedade em geral nos âmbitos familiar, institucional, comunitário e empresarial. Estabelecendo para estas Linhas de Ação a serem implementadas a curto, médio ou longo prazo (um, dois ou três anos, respectivamente).

Define que estão contemplados neste plano *“todos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, permanentes ou temporários, desde a educação infantil até os níveis mais elevados de escolarização que almejem alcançar, respeitadas as suas características pessoais.”* (PARANÁ, 2000, p.23).

Prevê que avaliação e acompanhamento deste processo é de responsabilidade do Órgão Central, dos Núcleos Regionais de Educação e Secretarias Municipais de Educação, que através de instrumentos formais empregados a cada dois anos, avaliarão a Educação Inclusiva no Paraná. (PARANÁ, 2000).

Quanto a esta proposta, foi formulado um documento de repúdio em novembro/2000, pelo Fórum Paranaense sobre Educação Especial, que aponta como principais pontos de contestação o fato deste documento ferir com direitos assegurados na Constituição, ECA, LDB; do plano ser elaborado de forma centralizado com apoio de consultores contratados que desconhecem o sistema de educação do Paraná; a não definição das responsabilidades do Estado no que se refere aos financiamentos; a falta de recursos; a transferência das responsabilidades centrada em convênios com entidades não Governamentais; os problemas que a Escola comum enfrentaria para atender alunos com necessidades especiais em turmas superpopulosas, com professores sem formação específica e sem apoios de atendimentos especializados, e sem isto não é possível garantir uma educação de qualidade para estes alunos ou para os ditos normais.

Além das discussões que envolvem este documento, outras aconteceram recentemente no Estado, após a divulgação da Resolução 1596, assinada pela secretária da Educação Alcyone Saliba, que estabelece, a partir de 13 de julho de 2001, mudanças no Sistema de Educação Especial do Paraná, causando com isto revolta em profissionais da área, pais e comunidade, que fizeram várias manifestações, como a passeata realizada em 03 de agosto de 2001, reunindo 5 mil pessoas em Curitiba, para protestar contra alguns pontos da Resolução, sendo os divergentes: *“a substituição do professor por um instrutor técnico para os alunos com mais de 21 anos; a contratação de professores deverá ser feito pela SEED, através de concurso; atendimento em período integral para alunos que precisam de assistência*

complementar como fonoaudiologia e fisioterapia; não definição quanto à data do repasse dos recursos governamentais que serão feitos de acordo com a disponibilidade financeira e orçamentaria da SEED.”(Gazeta do Povo 04.08.2001, p.6). Tal proposta foi considerada um retrocesso para área como também discriminatória para com o portador de deficiência.

A aplicação desta resolução foi suspensa em 03/08/2001, sendo revogada em 06/08/2001, pelo Governador Jaime Lerner que solicitou continuidade nos diálogos envolvendo o Governo e entidades que representem os pais de portadores de deficiência, para juntos buscarem em consenso uma nova resolução cujo objetivo é aperfeiçoar o Sistema de Educação Especial do Estado do Paraná. (Gazeta do Povo, 07/08/2001, p.12.).

2.2.5 A Educação Infantil e a Inclusão

No âmbito da Educação Infantil, as discussões referentes a Inclusão também estão presentes, porém pouco ou nada se encontra em literatura específica ou mesmo pesquisas sobre este tema nesta modalidade de ensino.

Um dos documentos atuais que norteiam a prática deste nível de ensino são os Referenciais Curriculares Nacionais, que apresentam o tema “*Educar Crianças com Necessidades Especiais*”, contendo dados sobre a importância de uma ação educativa comprometida com a cidadania e a necessidade de se formar cidadãos e uma sociedade não excludente. Destaca a riqueza das relações entre pessoas com habilidades e competências diferentes, bem como de culturas, hábitos e costumes diversos. A criança que convive com a diversidade aprende muito; por sua vez, este convívio para o portador com necessidades especiais favorece na aprendizagem e em seu desenvolvimento.

Faz referências às leis e/ou documentos que tratam do atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais; afirma que o MEC, através da Secretaria de Educação

Especial, tem uma política de integração destas crianças ao sistema de ensino através da inclusão nas instituições de educação infantil.

Aponta a necessidade, diante da realidade brasileira, de se buscar alternativas para a integração do portador de deficiência e que cabe à Escola vencer este desafio, procurando desenvolver uma pedagogia centrada na criança, visando uma educação para todos, na qual as diferenças são respeitadas, oferecendo-se respostas adequadas à cada necessidade, buscando ajuda do setor especializado quando for necessário.

Estabelece ainda que a qualidade do processo para integração depende da estrutura organizacional da instituição e devem ser considerados: o grau de deficiência e a potencialidades de cada criança; a idade cronológica; a disponibilidade de recursos humanos e materiais existentes na comunidade; as condições socio-enocômicas e culturais da região; o estágio de desenvolvimento dos serviços de educação especial já implantados na unidades federadas (BRASIL, 1998: 37).

Por fim, aponta que, para o processo de integração realmente acontecer, deverá fazer parte do projeto educativo da instituição, bem como haver o envolvimento de toda comunidade.

Percebe-se neste documento um posicionamento um tanto confuso, pois ao mesmo tempo em que faz referências sobre importância da inclusão e como deve ser a Escola Inclusiva, na sequência segue tratando do processo de Integração .

A Declaração de Salamanca apresenta um item específico sobre a Educação pré-escolar, onde enfatiza que o sucesso das escolas integradoras está na identificação, avaliação e estímulos das crianças o mais precoce possível, enquanto ainda pequenas. Chama atenção para a necessidade de programas para atender crianças com menos de 6 anos, que contemplem

o princípio da integração/inclusão, visando o desenvolvimento integral destas, numa combinação de atividades com os cuidados importantes da primeira infância.

De acordo com este pensamento, CAPVALHO (1999) enfatiza a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a importância da Educação Infantil passar a fazer parte da Educação Básica, principalmente no que se refere ao atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais, da faixa etária de 0 a 6 anos, citando os programas de intervenção precoce destinados a bebês de alto risco ou com deficiências cujo atendimento se dava por órgãos ligados à saúde. Assim, com o enfoque também do educacional, todos os aspectos do desenvolvimento infantil passam a ser considerados, e este acompanhamento iniciando mais cedo poderá evitar ou minimizar o aparecimento de deficiências, e contribuir com a estimulação do potencial das crianças com deficiências já comprovadas.

A Educação Infantil é citada no documento preliminar da Política de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná (2000), nas definições das linhas de ação, que dizem respeito a todos os alunos com necessidades educacionais especiais, permanentes ou temporários, desde a Educação Infantil, e estabelece como uma das linhas prioritárias, a expansão e melhora da oferta de Educação Infantil para crianças com deficiências e as de alto risco.

O que se observa neste documento é que, apesar da Educação Infantil estar incluída, não é citada sua participação na elaboração do mesmo, somente os outros níveis de ensino.

Com a intenção em se obter informações sobre a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais nas creches municipais, ou conforme atual denominação, nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), da cidade de Curitiba (PR), foram consultados a Proposta Pedagógica de 0 a 6 anos para as creches do Município de Curitiba (Pr) de 1994, o Manual de Orientações e Procedimentos Administrativos, edição 1998 e 2001,

que normatizam o funcionamento dos referidos Centros. Nada de específico se encontrou nestes documentos sobre a Inclusão, apesar desta ação estar presente nestas instituições. Tal fato é comprovado pela vivência de nove anos através da supervisão do trabalho desenvolvido nos Centros ligados à Regional Portão, como também pela matéria divulgada através da Internet em 26.08.2001 que, com o título “*Adaptação em creche municipal beneficia criança com deficiência*”, descreve as adaptações feitas no espaço físico de um Centro Municipal de Educação Infantil para melhor atender a uma criança que tem os membros inferiores atrofiados que a impedem de andar, devido à uma paralisia cerebral. Este artigo cita que outras cinquenta crianças que apresentam necessidades educacionais especiais, estão matriculadas nos Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba. Destaca a integração com os profissionais dos centros de atendimentos especializados para a orientação do trabalho a ser realizado com estas crianças, e também o apoio e acompanhamento da equipe técnica da Secretaria Municipal da Criança.

As dúvidas e dificuldades quanto à inclusão acontecer da forma como está se propondo é que a Educação Infantil está passando por um momento de significativas mudanças, e muitos desafios se apresentam, a começar pela formação dos profissionais que atuam nesta área, pois a maioria são leigos, alguns com formação mínima com nível de 1º grau, outros com o 2º grau, sem especialização necessária para desenvolver um bom trabalho com a criança de 0 a 6 anos.

A formação dos profissionais não é o único obstáculo para se desenvolver uma boa qualidade no atendimento às crianças, com necessidades educacionais especiais ou não. As dificuldades financeiras que muitas entidades enfrentam, as estruturas físicas, algumas precárias, com espaço pequeno ou inadequado, muitas crianças sob a responsabilidade de um ou dois profissionais, a pouca colaboração das famílias, um projeto pedagógico (quando têm)

pobre ou políticas públicas se preocupando em números, ou seja quanto mais crianças forem atendidas melhor, não se importando com a qualidade deste atendimento.

Todas estas questões têm sido alvo de estudos, discussões e reflexões pelos que se preocupam com uma Educação Infantil de boa qualidade. Muitas ações são planejadas, porém para estas se efetivarem implicam principalmente de interesse e vontade política.

3 O CAMINHO PARA O ESTUDO - MÉTODO

Para realização deste estudo, que visa adquirir conhecimentos sobre a educação inclusiva e como esta deve acontecer na Educação Infantil, optou-se pela metodologia da pesquisa com abordagem qualitativa.

Este trabalho busca apresentar a teoria e a prática. É composto de duas partes, sendo que na primeira utilizou-se de uma pesquisa bibliográfica, cujas fontes escolhidas foram as mais significativas, a fim de serem aprofundados e sistematizados os aspectos teóricos do estudo. Para tal, foram consultados: livros, artigos e textos que abordam os temas Educação Infantil, Educação Especial e Educação Inclusiva; documentos oficiais como Leis, decretos, normas e pareceres; matérias divulgadas em jornais, revistas e Internet, e a participação em palestras e Seminários sobre esta temática, também contribuíram na obtenção dos dados considerados importantes para reflexão sobre a prática pedagógica.

Na segunda parte, com a finalidade em abordar a prática da Inclusão na Educação Infantil, empregou-se a pesquisa descritiva, através do relato de um estudo de caso, cujos dados foram obtidos através de um acompanhamento do mesmo, feito por aproximadamente 6 anos, no trabalho de supervisão do Centro de Educação Infantil, no qual a criança foi atendida.

Para complementar e atualizar os dados apresentados neste estudo de caso, foram empregadas entrevistas por pautas, que conforme GIL (1994), oferecem uma flexibilidade maior, pois são poucas perguntas feitas de forma direta, permitindo que o entrevistado se sinta mais à vontade para falar livremente, à medida em que as pautas são apresentadas, não havendo dispersão do tema.

Portanto, realizaram-se entrevistas com profissionais da Escola Especial, da Educação Infantil e da Escola Regular, que atuam ou atuaram, direta ou indiretamente com a criança do caso apresentado. Foram ouvidas 10 pessoas, sendo: professora, educadora infantil e diretora do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI); orientadora pedagógica e assistente social da escola especial; orientadora, supervisora pedagógica, professora e diretora da escola regular. E também foi entrevistada a mãe da criança.

O roteiro para as entrevistas é composto por um item de identificação da pessoa entrevistada e instituição, e perguntas que buscaram atualizar dados sobre o atendimento prestado à criança, e tiveram como enfoque as diversas relações, envolvendo a criança, a família, a Educação Infantil, a Escola Especial e a Escola regular (anexos 1,2,3,4.).

Cada entrevista durou em média 30 a 40 minutos e as informações obtidas foram transcritas logo após a mesma a fim de serem analisadas, extraindo-se os conteúdos das idéias emitidas, evitando-se a distorção do que foi dito pelos entrevistados.

4 A PRÁTICA DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Apesar do tema Inclusão ser motivo de várias discussões e citações em documentos, e estar garantido em leis ou decretos, pouco se encontra na literatura específica que aborde sobre como de fato isto vem acontecendo. Em WERNECK(1997) encontram-se relatos de mães de crianças com necessidades especiais e suas dificuldades em assegurar o direito do atendimento aos seus filhos.

Porém, quanto à prática deste atendimento sob o ponto de vista da instituição, nada foi encontrado na bibliografia consultada, somente a problemática que a envolve como as questões das políticas, a formação de profissionais da educação infantil e da educação especial e os problemas estruturais para adequação de espaço físico, aquisição de materiais e principalmente financiamentos.

A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em instituições de Educação Infantil já vem acontecendo, apesar de todas as discussões que envolvem este âmbito de ensino e da Educação Especial e mostram que em detrimento a todas as dificuldades, estas experiências são motivos de muitas pesquisas e reflexões sobre os acertos e as falhas, que resultam a todos envolvidos um enorme aprendizado.

Para ilustrar estas experiências, relata-se a seguir o estudo de um caso de inclusão de uma criança com necessidades educacionais especiais, atendida em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), da rede oficial da Prefeitura Municipal de Curitiba.

Através deste aparece a importância do todo trabalho desenvolvido na instituição de Educação Infantil, principalmente no que se refere ao estar atento ao desenvolvimento de cada criança e a necessidade e importância de um diagnóstico precoce preciso.

4.1 ESTUDO DE CASO

Nome : E.H.D.

Data de Nascimento: 05.03.1994.

Data de admissão na creche: 31.01.1995.

Idade quando admitido: 10 meses.

Idade quando desligado: 6 anos e 9 meses.

Diagnóstico: Síndrome de Down.

Ao fazer a inscrição do filho no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), a mãe não fez referências sobre a suspeita deste ser portador da Síndrome de Down, embora isto não lhe fosse desconhecido. Na ficha médica da criança na Unidade de Saúde constava que a pediatra havia alertado a mãe sobre o fato, quando E. estava com 2 meses e novamente aos seis meses, solicitando nesta época avaliação cardiológica e neurológica da criança. A mãe, no entanto, não atendeu aos encaminhamentos da médica e não tocou no assunto com o médico que fez a consulta para admissão no CMEI, sendo liberado para frequentá-lo sem qualquer recomendação.

E. passou pelo processo de adaptação e aos poucos as educadoras do berçário, turma em que foi matriculado, perceberam que ele era diferente dos demais, pois seu desenvolvimento não correspondia com a idade e apresentava características físicas comuns em pessoas portadoras da Síndrome de Down, como os traços faciais apresentando os olhos oblíquos e pouca abertura nas pálpebras, nariz achatado, boca pequena e constantemente aberta, as mãos pequenas e largas e os dedos grossos. Este fato foi repassado para supervisão, que marcou entrevista com a mãe para saber mais sobre a criança. Depois de alguns convites, a mãe compareceu à entrevista e negou que seu filho tivesse qualquer problema de saúde, mas admitiu que havia feito uma avaliação cardíaca do filho e que o médico havia

também solicitado uma avaliação neurológica. Diante do encaminhamento para uma avaliação médica, a mãe ameaçou processar a direção e supervisão do CMEI, como também a médica da Unidade de Saúde que havia solicitado a avaliação neurológica.

Após avaliação neurológica, cujo resultado foi normal, o médico encaminhou a criança para o Teste de Cariótipos. Direção e supervisão conseguiram junto ao médico geneticista que a criança fizesse o exame, porém a cada data marcada a mãe dava uma desculpa para não levar o filho. Depois de várias tentativas (foram três meses marcando e remarcando o teste), a mãe, alegando falta de tempo, autorizou que a direção do CMEI levasse a criança para fazer o teste.

Com o resultado positivo, as educadoras da sala em que E. estava matriculado receberam orientações do médico geneticista sobre o trabalho a ser realizado com a criança, o qual recomendava continuidade com as atividades de estimulação já iniciadas. Houve muito empenho e interesse da equipe de funcionários do CMEI em aprender mais sobre esta Síndrome. Passaram então a pesquisar em livros, revistas e artigos sobre o assunto e a buscar orientações com profissionais da área médica e da educação especial.

No final de 1995, E. andava bem, já se alimentava sozinho, balbuciava algumas palavras, passando então para a turma de Maternal I.

E. foi encaminhado para avaliação e atendimento especializado, sendo matriculado em uma escola especial, em março de 1996. Inicialmente por duas vezes na semana e um mês depois, freqüentava o período da manhã a escola especializada e à tarde o CMEI.

As dificuldades com a mãe persistiam no que se refere à negligência quanto aos cuidados do filho, principalmente em atender aos encaminhamentos ao serviço de saúde e também na colaboração para trabalhar os limites da criança. Após uma discussão com a direção devido aos encaminhamentos de E. ao médico, a mãe optou em tirar o filho do

CMEI, voltando algumas semanas depois. Devido à mudança de endereço, a mãe solicitou novamente o desligamento do filho em março de 1997, matriculando-o em outra instituição, retornando em janeiro de 1998, na turma do Maternal II, ainda sem o controle dos esfíncteres, e estava freqüentando outra escola especial.

Houve um trabalho integrado entre a equipe da escola especial e a do CMEI, com reuniões para trocas de experiências, sendo realizadas visitas dos profissionais da Escola no CMEI e os deste na escola. Os profissionais da escola especial, orientadora pedagógica e professores especializados faziam orientações para as educadoras do CMEI quanto às atividades a serem realizadas com E.. As educadoras trocavam idéias com estas profissionais quanto ao comportamento de E., uma vez que na escola ele apresentava dificuldades de limites e crises de birra, as quais no CMEI não eram freqüentes.

Nesta etapa a mãe estava mais colaborativa, já não se irritava tanto a cada conversa.

A criança resistia a cada mudança de sala, sendo sempre difícil a adaptação à nova turma. As educadoras também necessitavam de adaptação, pois muitas vezes não sabiam como lidar com as diversas situações que envolviam a criança e também se sentiam perdidas em como trabalhar estas questões com as outras crianças. Porém, passado o primeiro impacto, havia sempre o interesse das educadoras em descobrir a melhor forma de trabalhar com a criança, buscando orientações junto a supervisão e direção, como também a leituras e conversas com a escola especial.

No ano de 2000, E. freqüentava a turma de pré-escola, como qualquer criança da mesma faixa etária. Para ajudar na adaptação de E. à nova sala, uma das educadoras que trabalhou na turma anterior foi remanejada junto com as crianças.

As turmas de pré-escolas dos Centros Municipais de Educação Infantil em Curitiba, funcionam no período da manhã com uma professora cedida pela Secretaria Municipal de

Educação, seguindo metodologia e currículo básico desta, que trabalha junto com uma educadora infantil que é ligada à Secretaria Municipal da Criança. No período da tarde o trabalho é de responsabilidade de duas educadoras infantis, que desenvolvem atividades de expressão artística (música, dança, artes plásticas), jogos e brincadeiras e literatura. Assim, as aulas com a professora coincidiam com o horário em que E. freqüentava a escola especial, sendo proposto pela professora e direção do CMEI a alteração dos horários, a qual não foi atendido pela escola.

No primeiro semestre E. continuou no período da tarde no CMEI, não apresentando maiores dificuldades, participando das atividades propostas. Porém, quando contrariado, fazia algumas birras como cuspir no chão ou despir-se, sendo contornadas pelas educadoras que aprenderam a lidar com esta situação.

No segundo semestre, a escola especial mudou seu posicionamento e a criança passou a freqüentar as aulas da turma de pré-escola pela manhã no CMEI, e à tarde a escola especial.

A professora, assim como as educadoras, sentiu no início dificuldades para trabalhar com E, que necessitava de um atendimento mais individual, o que era dificultado pelo elevado número de crianças matriculadas nesta sala.

Em entrevista com a professora, esta relata que o trabalho não foi fácil, principalmente porque E. não assistiu às aulas durante o primeiro semestre, portanto, não acompanhou neste período o trabalho por ela realizado com as demais crianças, que estavam com um ritmo totalmente diferente, e enfrentar esta diversidade foi o primeiro grande obstáculo a ser ultrapassado.

Devido a isto, ela se sentiu assustada, mas com o tempo isto foi passando, na medida em que foi trabalhando com o aluno e com a turma. Buscou orientações junto à

Escola Especial que E. freqüentava, trocou idéias com as colegas educadoras que já haviam trabalhado com esta criança, fez leituras a respeito do assunto. Contou sempre com ajuda de uma educadora na sala, pois sem este apoio o trabalho seria mais difícil, uma vez que E. exigia uma atenção especial.

Quanto ao acompanhamento das atividades, E. apresentava maior dificuldade com relação à escrita, não conseguia fazer, não tinha paciência, irritava-se logo, rabiscava seus trabalhos e muitas vezes também as atividades dos colegas. Apresentava facilidade e interesse nas atividades de música, literatura, jogos. A professora disse que percebia o entendimento de E. quando explicava algum assunto, pois sempre estava atento e em seguida procurava responder ou fazer perguntas sobre o explanado. A linguagem oral era de difícil compreensão: trocava fonemas, falava palavras pela metade, usando algumas sílabas; porém os colegas de turma o compreendiam e repetiam suas palavras. O apoio dos colegas também se dava nas atividades de escrita.

A professora então, percebendo a dificuldade de E. quanto às atividades escritas, procurou trabalhar com materiais concretos, como alfabeto móvel, jogos de montar, memória, conforme orientação das professoras da Escola Especial.

Com relação aos colegas, a maioria o acompanhou nas turmas anteriores, gostavam de E. que era muito carinhoso, procuravam ajudá-lo quando não conseguia fazer alguma atividade.

Quanto à relação com a família, professora e educadora relatam que não sentiram dificuldades com a mãe, que atendia às solicitações, conversavam sobre a criança, sempre foram tratadas com respeito.

A relação com a Escola Especial foi importante e necessária, conforme a professora, sempre que solicitou apoio foi atendida, como também pôde conhecer o trabalho feito com E. no período contrário ao do CMEI.

Devido a professora estar ligada à Secretaria Municipal da Educação, o trabalho de orientação e supervisão é de responsabilidade da pedagoga da escola regular mais próxima do CMEI; neste caso, era a mesma da escola regular na qual E. foi matriculado para primeira série em 2001.

A pedagoga da escola, atendendo à solicitação da professora, compareceu ao CMEI para conhecer as crianças e também E.. Durante esta visita a professora, preocupada com a transição para a escola regular, sugeriu que esta fosse se organizando a fim de fazer algumas adaptações para melhor atender E. no ano seguinte, como turma com menos alunos, e uma professora auxiliar.

A transição das crianças da turma de pré-escola dos CMEIs para escola regular, normalmente acontece com visitas agendadas previamente com a escola, para que as crianças possam aos poucos irem se familiarizando com o ambiente que passarão a frequentar.

Em relação a este caso, a professora e direção do CMEI estavam tranquilas com a transição para a escola regular, uma vez que a pedagoga responsável pela supervisão da turma de pré-escola era a mesma da escola regular em que E. seria matriculado, e tinha conhecimento do trabalho desenvolvido com este aluno e sabia que o mesmo frequentava meio período a escola especial.

E. saiu do Centro Municipal de Educação Infantil em dezembro de 2000, sendo matriculado na escola regular, como as demais crianças da sua turma, na primeira série.

Foram feitos novos contatos com as escolas em que E. está freqüentando este ano (2001), com o intuito de investigar a transição da educação infantil para a escola regular e a atual situação da criança.

Buscou-se inicialmente uma conversa com a mãe, sendo realizada uma visita em sua residência para uma entrevista. Esta relatou que o filho é bastante ativo, inteligente, relaciona-se bem com os amigos, gosta de brincar com eles e que sentem sua falta quando vai à escola. Contou que E. está fazendo tratamento odontológico, fez uma avaliação com oftalmologista para uso de óculos e necessita de tratamento de fonoaudiologia, mas neste momento está sem condições de levá-lo.

Quanto à escola especial, a mãe disse que E. freqüenta todos os dias à tarde, está aprendendo cada vez mais, se destacando no aprendizado com computador.

Referente à escola regular, afirmou que os três primeiros meses foram difíceis, a escola não queria aceitá-lo, dizendo não ter condições para atendê-lo, não sabiam como trabalhar com E. Esta situação mudou devido à interferência da escola especial que fez contato com a escola regular. Disse que E. está progredindo na escola, aprendendo a escrever mais letras e adora cantar.

Quanto ao período em que E. freqüentou o Centro Municipal de Educação Infantil, a mãe falou que foi difícil para ela aceitar que o filho era especial, mas as educadoras foram ótimas, demonstravam muito interesse em ajudar e referiu-se a este período como sendo um passaporte de E. para o mundo, pois aprendeu a andar, a se vestir, a comer sozinho, a se relacionar com os outros.

Durante a entrevista, a mãe se mostrou bastante receptiva e de forma tranqüila admitiu as dificuldades pessoais pelas quais passou quanto à aceitação em ter um filho com Síndrome de Down, fato este há muito tempo por ela superado. Foi gratificante ouvir da mãe

palavras de reconhecimento e de carinho pelo trabalho realizado com a criança durante o tempo em que frequentou a Educação Infantil, e também deu muita satisfação ouvir os planos que a mãe tem para o futuro do filho, como investir na habilidade e interesse por computadores.

No contato com a Escola Especial, a orientadora pedagógica e assistente social informaram que E. frequenta esta escola desde o ano 1997, iniciando pela educação precoce, passando pela turma do pré-escola e atualmente, em 2001, está na escolaridade I, na qual são trabalhados conteúdos de alfabetização. E. tem um bom potencial, demonstra grande interesse por computador, porém está apresentando dificuldades no comportamento, com falta de limites e agressividade.

Quanto à relação com a família (mãe), citam uma certa dificuldade, pois ela sempre comparece quando chamada, porém pouco atende às solicitações, sempre vai protelando. Acontecem contatos periódicos via telefone.

A relação da escola especial com a escola regular quase não aconteceu, foram poucos contatos, falaram de uma reunião com a pedagoga, realizada ano passado (2000) no período da matrícula de E. na escola regular.

Com referência ao período em que E. estava no Centro de Educação Infantil, relataram que houve conversas frequentes com as educadoras que atendiam E. Aconteceram também vários contatos telefônicos e visitas das educadoras na escola especial.

Durante esta entrevista, a orientadora e assistente social da escola demonstraram o seu posicionamento quanto à inclusão, defendendo a importância das trocas de experiências e diálogos com os profissionais que prestam atendimento à criança, que no caso de E, o envolvimento, o interesse e a disponibilidade das educadoras e professora do CMEI, contribuíram para o seu desenvolvimento. Dizem acreditar no potencial da criança, atribuem

que as maiores dificuldades foram sempre em relação à família, devido à pouca colaboração da mãe.

No que se refere à Escola Regular, E. iniciou este ano (2001), matriculado na primeira série e foram várias dificuldades apontadas pela professora da turma em que a criança está freqüentando; estas são reforçadas pela orientadora, supervisora pedagógica e também pela diretora da escola.

Demonstraram grande preocupação em relação ao aluno, falaram dos diversos obstáculos para esta inclusão, que buscaram ajuda em vários departamentos e não tiveram retorno.

Fizeram críticas às leis inclusivas que definem o direito das crianças com necessidades educacionais especiais, sem no entanto estabelecer as condições para que a escola de fato possa fazer uma Inclusão Responsável. Criticaram também as pessoas que participaram da escrita destas leis e mesmo que escrevem livros ou textos defendendo a inclusão, sem conhecerem o trabalho do professor em uma sala com 30 ou mais alunos.

Abordaram sobre a falta de estruturas para a inclusão acontecer, que a escola não conta com ajuda alguma para conseguir vencer os caminhos apontadas na lei, como adaptação no currículo, assessoramentos e orientações para os professores, feitos por profissional especializado, diminuição do número de crianças na turma, etc.

Então, para fazer as adaptações a fim de melhor atender ao aluno, contaram com o apoio dos conselhos de classe e escolar, que juntos definiram por alterações em outras turmas para com isto diminuir o número de crianças na sala em que E. está freqüentando, passando de 30 alunos para 23, contando também com ajuda em alguns momentos de uma professora co-regente. O horário de almoço de E, também sofreu alteração, mudaram para mais cedo e designaram uma funcionária da escola para atendê-lo neste momento.

A professora e orientadora contaram que a partir da experiência em que estão vivendo aumentou-lhes o interesse pela inclusão e buscaram participar de palestras e seminários que abordam este assunto, e que a escola promoveu uma palestra para o quadro funcional, com a professora Sonia Guariza de Miranda da Universidade Federal do Paraná.

Quanto ao aluno, relataram que o mesmo apresenta dificuldades no comportamento, com crises de gritos, agressividade, mordendo os colegas.

No primeiro semestre demonstrava interesse com os conteúdos trabalhados, porém agora, no segundo semestre, está desmotivado. A professora atribui que as crises de agressividade estão ligadas ao desinteresse de E. e à sua dificuldade em acompanhar os conteúdos que estão sendo trabalhados. Disse que as freqüentes crises estão dificultando o trabalho a ser desenvolvido em relação à turma toda, que deixa de trabalhar os conteúdos para se dedicar ao E., dando-lhe uma atenção especial, como cantando para acalmá-lo.

Apontaram a necessidade de E. melhorar a linguagem oral, pois quase nada se entende, e citaram também a importância de um acompanhamento psicológico para o aluno.

Falaram das expectativas e dúvidas com relação à continuidade no trabalho com E., sobre o que fazer se ele não conseguir acompanhar a turma. Estão preocupadas com o desempenho do seu aprendizado e em como manter o número reduzido de crianças na sala devido à grande procura pela escola. Citaram a dificuldade de trabalhar estas situações com os pais dos outros alunos, que já fizeram várias reclamações.

Referente aos contatos com a Escola Especial, disseram que pouco aconteceu e fizeram críticas ao fato desta não ter enviado um relatório de avaliação de E. logo no início do ano, enviando-o somente após vários pedidos da Escola. Devido a este atraso E. foi matriculado na primeira série e não na pré-escola, conforme sugestão da escola Especial, pelo fato de E. já estar adaptado na turma.

A relação com a família quase não aconteceu devido à mãe não comparecer na escola, pois trabalha muito, não tem tempo. Disseram se sentir enganadas pela mãe que, no ato da matrícula, não contou sobre E. ser portador de Síndrome de Down, dizendo apenas que o filho era especial.

Um dos dados trazidos pela escola regular, que chamou a atenção, foi quanto à reclamação de que não foram informados que receberiam uma criança com Síndrome de Down, que poderiam ter se preparado com antecedência.

Tal fato apresenta algumas contradições, pois a pedagoga desta escola era a responsável pela supervisão pedagógica do trabalho da professora na turma de pré-escola. Tinha conhecimento deste caso que foi repassado pela professora, quando da visita da pedagoga no CMEI, sendo esta também alertada pela professora para as possíveis adaptações que a escola deveria fazer para receber o aluno. Além deste fato houve uma reunião realizada no final do ano de 2000, entre os profissionais da escola especial com a pedagoga da escola regular para tratarem sobre a inclusão de E. Portanto, não procede a reclamação da atual supervisora da escola de que não haviam sido informados sobre a inclusão do aluno.

A reação de revolta e insatisfação pela situação e as emoções de insegurança e impotência demonstradas pelas profissionais da escola regular são as mesmas experimentadas por inúmeras vezes pelas pessoas que atuam na educação infantil, não somente em relação ao caso aqui apresentando, mas este sentimento está presente em outras pessoas, profissionais de outros centros de educação infantil, que tem hoje sob sua responsabilidade a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais

4.2 COMENTÁRIOS QUANTO AO CASO APRESENTADO

No decorrer destes anos do atendimento a esta criança, muitos desafios se apresentaram, sendo um deles o momento da transferência de uma sala para outra, o que é normal acontecer em um Centro de Educação Infantil. Nesta ocasião sempre surgiam novas dúvidas, conceitos precisavam ser repensados, não se sabia à qual teoria recorrer, uma vez que alguns autores defendem a idéia da prontidão, pela qual se faz necessário esperar até que a criança aprenda a andar, ou a falar, para então mudar de sala. Outros, numa visão mais relacional, defendem a importância da convivência com crianças de faixa etária semelhante, ou seja, a criança deve freqüentar a turma da mesma idade em que estaria se não tivesse necessidades educacionais especiais, mesmo com algum tipo de deficiência. Não foram somente estas questões que deixavam a todos inseguros, tinha-se dúvidas quanto às atividades a serem desenvolvidas com a criança e com a turma, em como trabalhar as diferenças com as crianças da mesma sala e das outras turmas, porém, sempre foi mais difícil enfrentar esta situação com os pais das outras crianças.

Uma das falhas que podem ser apontadas neste processo se deu devido ao fato da criança não acompanhar, no Centro de Educação Infantil, as aulas da turma de pré-escola desde o início do ano, apesar de ter sido feito o pedido para troca de período com a escola especial. Assim, quando E. iniciou as aulas de pré-escola, no segundo semestre, as outras crianças estavam em um ritmo totalmente diferente e por mais que a professora lhe desse uma atenção especial, com adaptações no planejamento, as dificuldades com as atividades escritas, de alfabetização, persistiram até o final do ano.

Ao encaminhar a criança para matrícula na escola regular, pensava-se acabar neste ato a responsabilidade com a Inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais

atendidas nas Educação Infantil. No entanto, ao realizar este estudo, percebeu-se a necessidade em trabalhar melhor a transição da Educação Infantil para Escola Regular.

Assim como em todo processo da inclusão de E. em que se apresentavam dúvidas quanto ao caminho a seguir, neste momento em que se analisa a inclusão da Educação Infantil, sob o ponto de vista da transição para o ensino regular bem como a inclusão neste, novas dúvidas surgiram, tais como:

Qual a melhor maneira de se fazer esta transição? Quais ações planejar? As conversas com os profissionais que trabalham na escola regular na qual a família tem intenção em matricular a criança, e convites para estes visitarem o Centro de Educação Infantil e juntos trocarem idéias sobre o trabalho já desenvolvido e todo o aprendizado que o envolveu, pode ser o ponto de partida para a escola se preparar e organizar-se para esta inclusão.

A principal dúvida quanto a estas questões é que estes diálogos possam ser interpretados como repassar a criança com um rótulo. Há de se ter este cuidado para não dificultar a transição e também a inclusão da criança.

Porém, não se pode ocultar da escola regular que uma criança com necessidades educacionais especiais está sendo encaminhada para matrícula, para desta forma não jogar fora o investimento que várias pessoas fizeram em pesquisas, estudos e a experiência de 5 ou 6 anos de trabalho com a criança, com a família e com os profissionais especializados. Todo este aprendizado pode contribuir com a escola, que não precisa partir do zero para a inclusão.

Além do desenvolvimento da criança, uma outra grande conquista se deu com a mudança da postura da mãe, que passou por várias etapas, iniciando pela negação do filho ter Síndrome de Down, pela agressividade e falta de respeito com profissionais da Educação Infantil, para uma outra postura de aceitação e compreensão das necessidades do filho, de

respeito e reconhecimento pelo trabalho feito com a criança, apesar de em alguns momentos ainda se mostrar negligente.

Ao se concluir estes comentários, percebe-se que as conquistas foram maiores que as falhas, e o que mais contribuiu para que a inclusão de E. fosse possível, foi com certeza a disponibilidade, e o interesse que os profissionais do Centro Municipal de Educação Infantil tiveram em relação a aprender com este caso, vencendo muitas vezes desafios pessoais, para fazer o melhor para esta criança, sem se descuidar também das necessidades das outras crianças.

Outra importante contribuição para este processo se deu através dos diversos diálogos para orientações e trocas de experiências feitas entre os profissionais que prestavam atendimento à criança.

Assim, com o caso apresentado, com certeza muitos erros ocorreram, mas o aprendizado foi maior, a inclusão não assusta tanto aos profissionais da educação infantil que trabalharam com esta criança.

5 CONCLUSÃO

Ao fazer uma análise dos dados contidos neste estudo, constata-se que a Educação Infantil e a Educação Especial tem passado por históricas transformações e que devido às novas definições que se originaram de atuais leis, outras mudanças foram determinadas, que levaram ambas modalidades de ensino a uma luta semelhante, e as críticas e sugestões para a concretização destas determinações, indicam a necessidade de políticas públicas nas quais os recursos e o como fazer devem ser estabelecidos de forma clara.

Os estudiosos e profissionais da Educação Especial fazem um levantamento dos avanços e das dificuldades surgidas ao longo dos tempos no trabalho com a pessoa portadora de deficiência, e que as atuais dificuldades originadas das recentes leis criadas a partir da Declaração de Salamanca, impulsionaram à novas discussões, não ficando estas restritas somente ao ensino especial, passando agora ser também uma preocupação da Escola Comum.

Quanto à análise dos dados referentes à Educação Infantil, percebe-se que a preocupação com a criança pequena, a forma de atendimento e a polaridade entre assistência e educação não são recentes, sempre estiveram presentes na história destas instituições. A atual Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional é, pois, de grande importância para este âmbito de ensino, principalmente por estabelecer que a Educação Infantil passa a compor o sistema Nacional de Ensino e por garantir à criança o direito a um espaço não só de cuidados mas também de educação e desenvolvimento, e ao determinar o nível de formação dos profissionais para esta área, lança um grande desafio para ser superado, uma vez que uma grande maioria destes profissionais são leigos e têm como nível de escolarização o primeiro grau e outros o segundo grau.

A Educação Infantil conseguiu uma grande conquista no que se refere às leis e diretrizes que a normatizam, no entanto, a não definição dos recursos a serem investidos dificulta a elaboração das Políticas Públicas.

Paralelo à estas questões, outro desafio se apresentou para a Educação Infantil: a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, pois há pouco tempo, a inserção destas crianças, principalmente as que tivessem algum tipo de deficiência, não acontecia nos Centros de Educação Infantil. Eram comuns os casos de necessidades temporárias, do tipo tratamento psicológico, fonoaudiológico ou algum outro acompanhamento médico, e também comum a inclusão de crianças órfãs, abandonadas ou que tivessem sofrido algum tipo de violência.

Atualmente, principalmente após a Declaração de Salamanca e com as novas leis inclusivas, os pedidos por vagas nos Centros de Educação Infantil aumentaram. Tais pedidos são feitos pelas famílias que têm filhos com necessidades educacionais especiais, com alguma deficiência física ou mental, e também de locais, escolas ou centros especializados que prestam atendimento a estas crianças.

A inclusão ainda é muito recente e não se tem muita clareza quanto ao o quê e como fazer para viabilizá-la, pois a cada passo dado, novas dúvidas surgem e não existem soluções mágicas que dêem conta de todas as questões que se apresentam. Na prática, o como fazer se descobre através de um trabalho diário e muitas vezes de empenho pessoal, mas que não deve ser assim, pois para assegurar uma Inclusão Responsável é necessário que se dêem condições, com estruturas físicas ou de recursos humanos adequados, não cabendo somente ao diretor da Escola ou do Centro de Educação Infantil, ou ainda do corpo funcional e docente a responsabilidade pelas condições da inclusão. Há de se assegurar que o estabelecido nas leis aconteçam de fato, e para isto precisa ser levado a sério pelos que, além

de escrever as leis, as executam; é, portanto, uma questão política e os movimentos e as discussões que ocorrem nos fóruns são necessárias e muito têm contribuído neste processo.

No entanto, enquanto estas discussões estão acontecendo, as condições para a inclusão continuam as mesmas, as crianças cada vez mais estão sendo encaminhadas para o atendimento na educação infantil e estas não podem ficar esperando por definições ou pela vontade política, pois o tempo não pára, as crianças continuam crescendo.

Então, o que fazer enquanto isto? Sabe-se que não existem receitas prontas, mas indícios de aprendizados adquiridos na prática, que se concluem a partir da análise do estudo de caso aqui apresentado e que podem ajudar na inclusão.

Incluir crianças com necessidades educacionais especiais é um longo e doloroso processo, no qual todas as relações são importantes, a começar pela relação dos profissionais envolvidos com eles mesmos, como reagem diante de um fato novo, do diferente, do inesperado, de rever conceitos e aprendizados antigos, dos sentimentos de insegurança e incompetência. Está na relação que este profissional tem frente à perspectiva em estar disponível à pesquisa, ao estudo, trocar idéias com outras pessoas, buscar e pedir ajuda, como também ser apoio para alguém.

Uma outra etapa, também algumas vezes árdua, é o trabalho com a família, que pode em muitos casos (como foi naquele relatado), apresentar dificuldades em aceitar as necessidades do filho, fazendo com que este tenha reações de revolta ou de agressividade, faltando com o respeito com as pessoas que atendem ao filho ou ainda negligenciando com o atendimento e encaminhamentos.

Estabelecer relações entre todos os responsáveis por algum atendimento à criança, ou seja, importante a integração com diálogos e trocas constantes de experiências com profissionais, sejam eles médicos, psicólogos ou da escola especial e também entre a equipe

que trabalha na educação infantil e na escola regular na época da transição para este outro âmbito de ensino.

Enfim, a inclusão é um processo e para que se viabilize, implica tempo, estudos, pesquisas, flexibilidade e principalmente vontade política, pois o grande desafio é garantir que os direitos inseridos em textos ou em discursos aconteçam de fato na prática.

Não terminam aqui as reflexões: ficam abertas novas trilhas a quem se interessar em acrescentar outras contribuições sobre este assunto, uma vez que ainda são poucas as pesquisas realizadas nesta área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGOTTI, M. Semeando o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Zilma de M. R. Oliveira (Org.). **Educação Infantil : muitos olhares**. São Paulo : Cortez, 1994.
- AROEIRA, Maria Luísa Campos. **Didática da pré-escola : vida, criança: brincar e aprender**. São Paulo. FTD. 1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo : Imprensa Oficial do Estado, 1988.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA – SP, 1991.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. MEC. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília : 1998.
- _____. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. CEB 022/1999. Brasília : 1999.
- CARVALHO, Erenice Natália. Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação : perspectivas para os alunos com necessidades educacionais especiais. In: SILVA, Eurides Brito (Org.). **A educação básica pós-LDB**. São Paulo : Pioneira, 1999.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Integração e inclusão : do que estamos falando?** Apostila. Fevereiro/1998.
- COLL, Cezar; PALACIOS, Jesus. **Desenvolvimento psicológico e educação : necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995, 3 v.
- CORDE / UNESCO. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília : 1994.
- CURITIBA - SECRETARIA MUNICIPAL DE CURITIBA. **Proposta pedagógica para o trabalho com crianças de 0 a 6 anos**. Curitiba : 1994.
- _____. **Orientações pedagógico-administrativas sobre a estrutura e funcionamento das Unidades de Educação Infantil**. Curitiba : 1998.
- _____. **Orientações pedagógico-administrativas dos Centros Municipais de Educação Infantil**. 2 ed. Curitiba : 2001.

DROUET, Ruth Caribé da Rocha. **Fundamentos da educação pré-escolar**. São Paulo : Ática, 1990.

Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal. Grupo de Trabalho sobre Educação Especial. **Contestação à Política de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná**. Curitiba. Novembro/2000.

GAZETA DO POVO. **Revogadas mudanças na Educação Especial**. S/autor. Curitiba : 07.08.2001, 12 p.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo : Atlas, 1994.

KUHLMAN JR., Moyses. **Infância, história e educação**. Texto da 20ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu : Fundação Carlos Chagas, 1997.

_____. **Políticas para educação infantil** : uma abordagem histórica. Texto apresentado em mesa redonda no II Congresso Nacional de Educação (II CONED). Belo Horizonte : Fundação Carlos Chagas, 1997.

MIRANDA, Sonia Guariza. **Educação especial**. Palestra Seminário de Educação. Curitiba, 04.08.2001.

_____. **Inclusão em debate** : das políticas públicas ao currículo da escola. Apostila UFPR. Curitiba : s/d.

NASCIMENTO, Maria Evelyn. Os profissionais da educação infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, Ana L.G e PALHARES, Marina S. (Org.). **Educação Infantil Pós LDB** : rumos e desafios. 2 ed. Campinas :UFSCAR, 2000.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes (org.). **Creches, crianças, faz de conta e cia**. 5 ed. Petrópolis : Vozes, 1996.

PANTONI, Rosa V. *et al.* A formação nossa de cada dia. In: ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde (orgs). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo : Cortez, 2000.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Normas para Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino do Paraná**. Deliberação 003/99. Março/1999.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Normas para Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino do Paraná**. Processo 049/99. Março/1999.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Departamento de Educação Especial. **Política de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná. Documento Preliminar**. Agosto/2000.

RODRIGUES, Ana Paula. Governo suspende resolução que muda a educação especial. **Gazeta do Povo**. Curitiba : 04.08.2001, p.6.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Educação inclusiva**. Apostila – Semana de Estudos Pedagógicos. Secretaria Municipal da Educação. Curitiba : 1998.

_____. **Inclusão** : construindo uma sociedade para todos. 3 ed. Rio de Janeiro : W.V.A., 1999.

SILVA, Ana P. S. *et al.* As leis e a educação infantil. *In*: ROSSETI-FERREIRA, M.C. (Org.). **Os fazeres da educação infantil**. São Paulo : Cortez, 2000.

SILVA, Ana p. Soares; ROSSETI-FERREIRA, M. Clotilde. Novos ares para a educação infantil. *In*: ROSSETI-FERREIRA, M. C. (Org.). **Os fazeres da educação infantil**. São Paulo : Cortez, 2000.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro :W.V.A., 1997.

Internet: www.curitiba.pr.gov.br/

ANEXOS

ANEXO 1 - ENTREVISTA COM A FAMÍLIA

Dados de Identificação:

NOME DA CRIANÇA:

NOME DOS PAIS:

1 - Situação atual da criança. Como está (em casa, com amigos, tratamentos)?

2 - Escola Especial: Na qual está matriculado? Dias, horários que frequenta?

Dificuldades ou facilidades:

3 - Escola Regular - Qual está frequentando, turno, série?

Como está na escola? Como foi seu ingresso?

Professora faz comentários?

Criança faz comentários?

O quê percebe (mãe)?

4- Conte como foi o tempo em que a criança frequentou a creche.

5 - Como se deu a transferência para Escola?

ANEXO 2 - ENTREVISTA COM ESCOLA ESPECIAL

Dados de Identificação:

Nome:

Função:

1 –Tempo em que a criança frequenta a escola. Atividades que passou. Atividades que desenvolve atualmente.

2— Como está a relação com a família?

3 - Referente à Escola Regular, contatos realizados.

O que sabem do trabalho realizado com a criança?

4 – Quanto ao período em que a criança esteve na creche, como foi a relação com os profissionais?

ANEXO 3 - ENTREVISTA COM ESCOLA REGULAR

Dados de Identificação:

Nome:

Função:

1 - A criança está matriculada na Escola desde quando? Turno e turma.

Número de alunos da turma.

Como foi recebê-lo? Adaptações que ocorreram na sala, na escola?

Como a criança está na turma, facilidades , interesses, dificuldades?

Quem faz orientações para o trabalho?

2 – Integração com a Escola Especial:

Contatos ou trocas realizadas com profissionais que atendem a criança.

3 - Como está a relação com a família da criança?

4 – O que sabem do período em que a criança frequentou a creche.

ANEXO 4 – ENTREVISTA COM O CENTRO EDUCAÇÃO INFANTIL

Dados de Identificação:

Nome: :

Função:

1 – Quanto ao trabalho na turma de pré-escola:

Fale sobre a adaptação da criança na sala.

Como se sentiu tendo na sala uma criança com necessidades educacionais especiais?

Quanto à criança: Facilidades, dificuldades, como foi seu aprendizado?

E as outras crianças, de que forma se relacionavam com E?

2 – Fale dos contatos com a Escola Especial.

3 – Como foi a relação com a família?

4 – Como se deu o acompanhamento da supervisão escolar?

5 – Como foi trabalhada a transição da criança para a Escola Regular.