

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

ADRIENNE GALVÃO SILVEIRA GOMES

O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

Uberlândia

2013

ADRIENNE GALVÃO SILVEIRA GOMES

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para o título de Mestre em Geografia.

Área de concentração: Geografia e Gestão do Território.

Orientadora: Profa. Adrianly de Ávila Melo Sampaio (UFU)

Uberlândia

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

G633e Gomes, Adrienne Galvão Silveira
2013 O ensino de geografia na educação infantil para crianças com
deficiência / Adrienne Galvão Silveira Gomes. ó 2013.
125 f. : il.

Orientadora: Adrianly de Ávila Melo Sampaio.
Dissertação (mestrado) ó Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Geografia.
Inclui bibliografia.

1. Geografia - Teses. 2. Educação de crianças - Teses. 3. Geografia -
Estudo e ensino - Teses. 4. Inclusão em educação ó Teses. I. Sampaio,
Adrianly de Ávila Melo. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa
de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

CDU: 910.1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Adrienne Galvão Silveira Gomes

O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Adrianly de Ávila Melo Sampaio – Orientadora
Instituto de Geografia – IG/UFU

Profa. Dra. Carla Cristina Reinaldo Gimenès de Sena - Examinadora 1
UNESP - Campus Ourinhos

Profa. Dra. Odelfa Rosa - Examinadora 2
UFG- Campus Catalão

Prof. Dr. Roosevelt José dos Santos - Suplente 1
Universidade Federal de Uberlândia
Instituto de Geografia – IG/UFU

Profª. Drª. Olenir Maria Mendes – Suplente 2
Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação – FAGED/UFU

Data ____/____/____

Resultado _____

Dedico ao meu filho Felipe, que durante
a realização desse trabalho nasceu para me fazer
viver o maior amor que já senti.

AGRADECIMENTOS

Diante da dedicação e envolvimento que exige a elaboração de uma dissertação de mestrado, o incentivo foi elemento fundamental para conclusão desse trabalho.

Cada dificuldade e momento de cansaço só foi possível de ser superado graças a força e apoio de familiares e amigos sempre presentes.

De maneira especial agradeço ao meu esposo Ivan, meu pai Hugo e as minhas irmãs Andressa e Fernanda que demonstraram mais uma vez que são minha estrutura, com os quais conto sempre para me manter resistente nos meus objetivos e para superar as adversidades que surgem no cotidiano.

Agradeço de forma carinhosa a minha professora orientadora Dra. Adrianly por ter colaborado com o desenvolvimento dessa pesquisa, respeitando com sensibilidade as limitações que surgiram.

Aos profissionais das Escolas Municipais de Educação Infantil pesquisadas, expresso minha satisfação por encontrar grandes contribuições de pessoas que se preocupam e lutam por melhorias na Educação.

RESUMO

O estudo faz uma abordagem sobre como vem sendo realizado a construção do conhecimento geográfico com as crianças com deficiência de zero a cinco anos. A motivação para realização desse trabalho foi por se acreditar na importância da abordagem da Geografia na Educação Infantil. O trabalho com crianças inclusivas nas escolas regulares se apresenta ainda bastante prematuro e sinaliza para necessidade de pesquisa, estudo e contribuições. Diante das experiências vividas como professora de Educação Infantil e da diversidade de formas de trabalho encontradas, pode-se perceber o quanto é importante a formação do professor, bem como a capacitação e envolvimento com novas propostas. Para conhecer melhor o processo de chegada e o trabalho desenvolvido com crianças com deficiência, quais as demandas e possíveis anseios dos profissionais, foi realizado estágio em duas escolas municipais de Uberlândia onde foi possível perceber que houve evolução ao se conceber as Instituições de atendimento às crianças não apenas como espaço onde seriam cuidadas e teriam brincadeiras livres, pois há compreensão de que são espaço de aprender, de estímulos, de um trabalho planejado, direcionado e avaliado, porém a Inclusão ainda acontece de forma ineficiente, há muito o que se aprender. É no sentido de se buscar novos conhecimentos que se busca avançar.

Palavras chave: Educação Infantil – inclusão – ensino de Geografia.

SUMMARY

The study touches the matter of how the construction of geographical knowledge with handicapped children between the ages of zero to five works. The motivation to make this work was due to believing the great importance of approaching Geography in Children's Education. This work with included children in regular schools presents itself very premature and signals the need to research, study and contribute more. Through my own experience as an Elementary School teacher and seeing the diverse ways of working which I found, it's perceivable how important is the teacher's formation, as well as the capacity and involvement with new approaches. To know a little better the initiation process and the work developed with handicapped children, and what are the demands and the possible professional goals, we developed an internship in two municipal schools of Uberlandia where we could perceive that there has been an evolution when analyzing the Institutions that attend the children not only with providing space where they will be taken care of and can play freely, because we also perceived the understanding that it's a learning and stimulating space, of planned, directed and evaluated work. However, the Inclusion still happens in an ineffective way, leaving a lot of space to improve. It is in this sense of seeking new knowledge that we seek to advance.

Key words: Children's Education – inclusion – teaching Geography.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1 - Escolas que possuem AEE em 2012	63
GRÁFICO 2 - Alunos por deficiência atendidos no AEE Rede Municipal de Uberlândia....	68
GRÁFICO 3 - Formação Continuada oferecidos pelo CEMEPE/ NADH.....	70
GRÁFICO 4 - Quantitativo de Alunos Atendidos no AEE.....	71

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Escolas Municipais de Uberlândia que oferecem AEE Educação Infantil.....	73
QUADRO 2 - Crianças com Deficiência atendidas em 2012 na Escola 1.....	96
QUADRO 3 - Crianças com Deficiência atendidas em 2012 na Escola 2.....	97

LISTA DE SIGLAS

ADA- Apoio ao Desenvolvimento da Aprendizagem
AEE - Atendimento Educacional Especializado
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e projetos Educacionais Julieta Diniz
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DCMEI - Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Uberlândia
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DNEE - Diretrizes Nacionais para Educação Especial
EA - Ensino Alternativo
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil
Finsocial - Fundo de Investimento Social
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC - Ministério da Educação
NADH - Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas
NAAH / S - Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
ONU - Organização das Nações Unidas
ONG – Organização Não Governamental
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
PMEA - Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo
PNE - Plano Nacional de Educação
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SME - Secretaria Municipal de Educação
UFU - Universidade Federal de Uberlândia
UNITRI - Centro Universitário do Triângulo

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	09
LISTA DE TABELAS.....	10
LISTA DE SIGLAS.....	11
INTRODUÇÃO.....	13
1 – ASPECTOS LEGAIS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	19
1.1.Algumas Leis e Documentos Elaborados Anteriormente à LDB de 1996.....	25
1.2 - Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e Outros Documentos	28
1.3 – O que é Inclusão.....	42
2 – EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO DE GEOGRAFIA.....	48
2.1 - Educação Infantil	48
2.2.Desenvolvimento, Aprendizagem e Crianças com Deficiência.....	54
2.3.-Diretrizes Curriculares para Educação Infantil do Município de Uberlândia.....	58
2.4.-Desenvolvimento, Aprendizagem e Crianças com Deficiência.....	74
2.5.-O Ensino de Geografia na Educação Infantil.....	78
2.6. – Proposta pedagógica da Educação Infantil das Escolas Pesquisadas.....	84
3-CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	91
3.1.- As Crianças, suas Deficiências e Possibilidades.....	96
3.2. – A Rotina Escolar e o Ensino de Geografia.....	102
3.2.1- Atividades na Sala de Aula Regular.....	102
3.2.2- Atividades no AEE.....	105
3.2.3- Atividades relacionadas à Geografia para as Crianças “Ditas Normais” e para as Crianças com Deficiência.....	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	119

INTRODUÇÃO

A política educacional atual do Brasil apresenta uma descentralização e municipalização das responsabilidades referentes à Educação Infantil e esse processo abrange também a inclusão escolar. Por sua vez, a inclusão de crianças com deficiência nas salas de aula comuns vem provocando uma reflexão sobre a reorganização do sistema de ensino nos municípios.

Existem novos e antigos anseios com relação à Educação Especial e diversas questões ainda a serem discutidas, reformuladas e avaliadas nesse processo de incluir crianças com deficiência. A formação dos profissionais, o desenvolvimento escolar dos alunos, isto é, como estão aprendendo, as questões curriculares que se apresentam, as estratégias, materiais e apoios necessários para a realização do trabalho, quem são os sujeitos desse processo (incluídos e excluídos) são questões a serem estudadas, pertinentes à inclusão, dentre tantas outras.

A escola ganha uma nova característica: alunos com diferentes necessidades, compartilhando o mesmo espaço e com um objetivo comum, aprender e conviver socialmente com crianças da mesma idade. Uns acreditam que são imensos os ganhos para quem vivencia essa realidade, outros já conceituam que se exige maior esforço do professor, que muitas vezes se vê inseguro, diante da heterogeneidade das salas de aula comuns.

Alguns professores, integrantes desse processo, muitas vezes desconhecem a legislação vigente sobre o trabalho com alunos com deficiência ou se sentem integrantes de um sistema em que as decisões políticas devem ser somente obedecidas.

Diante das diversas questões colocadas pela Inclusão e da prática em sala de aula, realizada como professora, foi possível perceber a importância da preparação e a necessidade de estudar alternativas para buscar eficiência nos processos de ensino e de aprendizagem, na busca por garantir contribuições e melhorias para o desenvolvimento das crianças.

Apesar de já ter trabalhado com crianças da Educação Infantil durante nove anos, a pesquisadora se deparou com o desafio de ensinar Geografia para uma criança com Surdez, o que despertou o interesse inicial pelo tema desta dissertação. O foco na área da Geografia se deve à formação da pesquisadora como licenciada em Geografia o que já motivou outros trabalhos realizados abordando o ensino de tal disciplina para crianças de zero a cinco anos.

A Geografia como conteúdo escolar pode ser iniciada na Educação Infantil e as crianças com deficiência precisam ter acesso a esse conhecimento, porém, é consenso por parte dos

profissionais? Se eles trabalham a Geografia, de que forma é feito? Os alunos com deficiência participam? Os objetivos almejados são os mesmos para os alunos “ditos normais” e os com deficiência? Como os alunos com deficiência são avaliados?

Os conhecimentos geográficos precisam ser trabalhados desde a Educação Infantil, com o desenvolvimento de atividades e estímulos direcionados de forma lúdica e que vão contribuir na formação básica do aluno.

Provavelmente, o professor da Educação Infantil tenha dificuldades de trabalhar a Geografia com crianças pequenas, pois na faixa etária em que tais crianças se encontram há uma grande preocupação com o desenvolvimento da linguagem, do raciocínio lógico-matemático e psicomotor. É pensando nisso, que as atividades, geralmente, contemplam conteúdos que estejam relacionados à Matemática ou à Língua Portuguesa, porém, é necessário pensar em exercícios que façam relação entre as diversas áreas do conhecimento.

É necessário verificar se as atividades que envolvem a Geografia são trabalhadas e como são propostas para as crianças com deficiência, se há adaptações na forma como são desenvolvidas, quando necessárias, porque é importante que a criança com deficiência participe do processo de ensino e não fique à margem se a atividade não está adequada a ela.

Diante da necessidade de contribuir com a aprendizagem das crianças com deficiência e com o trabalho realizado por professores da Educação Infantil, o objetivo geral desse trabalho foi verificar como ocorre a prática educativa de Geografia com crianças de zero a cinco anos com deficiência nas salas de aula comuns do município de Uberlândia.

É objetivo específico analisar o processo histórico das políticas públicas voltadas para o ensino de crianças com deficiência no Brasil, ou seja, conhecer a legislação no que se refere à Inclusão Escolar, também conhecer a história da Educação Infantil e da Inclusão Escolar no Brasil e em Uberlândia, o que é necessário para compreender o processo já percorrido no contexto da Educação, além de conhecer como é realizado o ensino de Geografia na Educação Infantil para crianças com deficiência, e saber como e se o professor planejava as aulas para explorar a Geografia, como desenvolvia e avaliava as atividades.

No presente estudo, foram priorizadas escolas públicas por atenderem um maior número de alunos do que a rede privada. Outro ponto relevante na escolha por escolas públicas foram as características socioeconômicas dos sujeitos, pois entende-se que a maior parte das crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil Municipais necessitam de um local gratuito para permanecerem enquanto seus pais trabalham.

Inicialmente, o interesse era de dar preferência ao acompanhamento de crianças de três a cinco anos, por supor que nesta faixa de idade ocorreria o maior o número de crianças com deficiência matriculadas nas escolas. Porém, ao iniciar o trabalho nas escolas percebeu-se que em uma das instituições havia crianças com deficiência nas salas de aula de um, dois, três e quatro anos, sendo a maior parte nas turmas de dois anos. Na outra instituição havia apenas um aluno com deficiência matriculado com idade de sete anos.

Outra consideração importante a se fazer foi o tempo do período de acompanhamento nas escolas, o qual a pesquisadora vivenciou a realidade dos sujeitos da pesquisa. A proposta inicial era de realizar o trabalho em quatro instituições durante seis meses, três vezes por semana. Mas, seguindo as sugestões da banca de qualificação optou-se por duas escolas.

Foram escolhidas então, duas escolas municipais urbanas para realizar a pesquisa durante um mês em cada instituição, diariamente, para que fosse possível realizar um trabalho minimamente aprofundado e estabelecer uma relação mais próxima com os profissionais e alunos sujeitos da pesquisa.

Como as pesquisas qualitativas utilizam vários procedimentos e instrumentos de coleta de dados, buscou-se a possibilidade de maior interação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa. Desta forma, as etapas de coleta, análise e interpretação ocorreram de forma interativa, em que foram estabelecidas relações para o melhor entendimento do tema.

Os instrumentos utilizados para coleta de dados da pesquisa foram: a observação em campo, as entrevistas, os questionários e as conversas com o grupo de trabalho sobre as questões observadas no período de vivência.

O método predominante que abarcou o desenvolvimento do estudo foi o qualitativo, de forma a valorizar o processo em detrimento do produto final. A prática realizada com os alunos foi percebida como o processo de aprendizagem que retratou a qualidade do ensino oferecido às crianças. Esse tipo de pesquisa apresenta uma busca pela delimitação progressiva do foco, que conforme Mazzotti (2004), acontece na medida em que a pesquisa vai se desenvolvendo, por acreditar que diversos aspectos relevantes não previsíveis podem ser apresentados no decorrer do trabalho.

A pesquisa qualitativa é apresentada por alguns autores como uma forma de fazer ciência avessa às quantificações. Outros consideram diferentes apenas os instrumentos utilizados para realizar uma pesquisa, porém consideram que a epistemologia é a mesma (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER; 2004).

Foi escolhida uma abordagem da investigação pedagógica descritiva, que Salomon (1977) compreende como descrição, registro, análise e interpretação dos processos estudados. Para isso, a pesquisa buscou informações sobre as condições atuais do ensino de Geografia na Educação Infantil para crianças com deficiência. Na busca por informações foram abordados procedimentos qualitativos como a análise de documentos e observação das atividades na Escola.

Inicialmente, o trabalho contou com a análise documental, como o estudo de leis, artigos, dissertações e teses na busca por informações sobre a trajetória da Educação inclusiva. Para conhecer sobre a história da Educação Infantil e Inclusiva no Brasil e em Uberlândia, além da exploração documental fez-se necessário realizar entrevistas, pois como o processo de inclusão é relativamente recente no município há profissionais que participaram desde as primeiras iniciativas da inclusão escolar em Uberlândia.

Outro procedimento para coleta de dados e verificação de hipóteses levantadas foi a observação em duas instituições de Uberlândia com crianças com idade entre 0 a 5 anos, de acordo com a disponibilidade da clientela de alunos que possuem deficiência e estavam matriculados nas escolas.

Foram realizadas observações e entrevistas com os professores que trabalhavam com os alunos com deficiência nas salas de aula comuns e no atendimento especializado, além de aplicação de questionários a professores da Educação Infantil e do AEE. Os questionários e entrevistas foram voltados para a temática de como o trabalho com Geografia estava sendo realizado com crianças com deficiência e quais são as perspectivas e dificuldades apresentadas.

A aplicação de questionário visava uma maior sistematização da coleta de dados e informações. As entrevistas foram realizadas mais livremente, porém, seguindo a ordem dos acontecimentos de sala de aula e conforme as questões foram relatadas durante as conversas. Assim, tal entrevista foi realizada quando surgiam assuntos imprevistos durante o cotidiano da pesquisa. Faz-se necessário ressaltar que este tipo de entrevista possibilita um diálogo que pode ser conduzido de acordo com as informações recebidas pelo entrevistado.

Não há metodologias “certas” ou “erradas”, “boas” ou “ruins”, e sim metodologias que se adequam melhor para tratar um determinado problema. Nesta pesquisa, partiu-se do pressuposto que o melhor caminho para buscar as confirmações das hipóteses levantadas pela pesquisadora era a pesquisa qualitativa.

Considerando que nos estudos qualitativos, o pesquisador é o principal instrumento de investigação, é importante explicitar algumas informações sobre as experiências relacionadas ao contexto e sujeitos que serão apresentados.

Sou formada em Geografia, porém minha vida profissional foi marcada por experiências com crianças da Educação Infantil. Meu primeiro emprego foi como Educadora Infantil da Prefeitura Municipal de Uberlândia, no período de 2001 a 2007, inicialmente, como funcionária contratada e, posteriormente, como funcionária efetiva da PMU, ao ser aprovada em concurso público no ano de 2003.

Trabalhei com crianças de um a três anos e realizei muitos cursos fornecidos pelo CEMEPE para aprimorar meus conhecimentos na área. Em 2007, pedi licença não remunerada na PMU e continuei a trabalhar na rede particular de Uberlândia como professora regente de sala na Educação Infantil no período da tarde (pois o salário atendia melhor às minhas necessidades). Lá, atuei com crianças de dois a três anos (maternais) e nos horários de módulos, quando as crianças tinham aulas especializadas ministrava Geografia e História para o Ensino Fundamental I (4º e 5º anos).

Ao vencer o período de licença concedido pela PMU optei por exonerar o cargo de Educadora Infantil e continuei somente na escola particular. Outras propostas apareceram e em 2008 comecei a ministrar aulas de Geografia no período da manhã em outra escola particular como professora do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).

Atuei como professora da Educação Infantil até o ano de 2010, no qual assumi, como regente de sala, o Ensino Fundamental I (5º ano), no período da tarde, em outra escola. Atualmente atuo como professora do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos) no período da manhã.

O trabalho com crianças da Educação Infantil, além de trazer uma grande satisfação pessoal, pois me identificava bastante com este nível escolar, trouxe também algumas inquietações. Como eu cursava Geografia, sempre pensava em como ensinar desde aquela faixa etária conceitos e as primeiras concepções nesta disciplina, visto que nesse período não há uma divisão do conteúdo a ser trabalhado em disciplinas, mas projetos/temas que englobam, de acordo com o contexto diversos conteúdos, as várias áreas do conhecimento.

Outra inquietude foi o trabalho com algumas crianças com deficiência. Ao receber uma aluna com surdez, percebi que precisava ler, me informar e buscar contribuições sobre a educação inclusiva e sobre como trabalhar da melhor forma possível com essa criança.

Tais inquietudes na vida profissional trouxeram muitas contribuições no meu modo de pensar acadêmico, pois pude vivenciar experiências que me fizeram buscar conhecimentos e contribuíram para evolução na minha formação, aliando prática e estudo.

As experiências vividas até o presente momento ainda influenciam minha formação e prática em sala de aula e permeiam essa pesquisa que traz um estudo sobre o ensino de Geografia na Educação Infantil para crianças com deficiência.

Ao escolher essa temática pensei na minha dificuldade e nas conversas que tinha com as outras professoras da Educação Infantil que apresentavam inquietações semelhantes às minhas sobre o assunto.

Para a dissertação fez-se necessário analisar o processo histórico das políticas públicas voltadas para o ensino de crianças com deficiência no Brasil, o que foi trabalhado no primeiro capítulo.

No Segundo Capítulo foi trabalhado a história da Educação Infantil e da Inclusão Escolar no Brasil e em Uberlândia. Outro aspecto trabalhado foi o ensino de Geografia na Educação Infantil e o desenvolvimento da criança, pois havia e ainda há a necessidade de adequar o trabalho da Geografia com o nível de desenvolvimento do discente, assim como conhecer os alunos.

No terceiro capítulo foi abordada a pesquisa realizada nas escolas. O objetivo era conhecer como é realizado o ensino de Geografia na Educação Infantil para crianças com deficiência, e saber como e se o professor planejava as aulas para explorar a Geografia, como desenvolvia e avaliava as atividades.

A partir do estudo e da vivência pode-se, então traçar novas concepções e perspectivas com relação ao trabalho do professor da Educação Infantil.

Espera-se que a pesquisa venha contribuir com o trabalho dos profissionais da educação, pois os professores poderão utilizar os resultados da pesquisa para refletir, planejar e rever suas práticas. Dessa forma, os alunos com deficiência serão beneficiados ao terem melhorias no atendimento educacional que recebem.

CAPÍTULO 1.

ASPECTOS LEGAIS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO INFANTIL

O conhecimento dos aspectos legais relativos à Inclusão Escolar brasileira permite verificar alguns aspectos culturais e políticos, como o comprometimento tardio com os direitos das pessoas com deficiência, a falta de compromisso com o acesso à educação por todas as pessoas como garante a legislação. É possível perceber que as pessoas com deficiência ficaram durante muito tempo à margem da sociedade, vítimas de preconceito, descaso e descomprometimento das políticas públicas.

Assim como é importante compreender o processo histórico da Educação Infantil no Brasil e especialmente em Uberlândia é necessário conhecer os caminhos da Inclusão Escolar, visto que, a presente pesquisa será realizada em duas escolas de Educação Infantil da rede Municipal de Ensino.

Termos como “deficiência”, “deficiente”, “portador de deficiência” e, mais especificamente, “portador de necessidades especiais” surgiram bem recentemente, já no século XX. Assim, muitas vezes, quando estivermos nos referindo a termos hoje considerados incorretos, como é o caso do chamado “excepcional”, é porque eram utilizados na época em que os textos citados foram redigidos. Será usado nesse trabalho o termo “pessoa com deficiência” em substituição ao termo “pessoa com necessidades especiais”, por ser considerado que o indivíduo que não apresenta deficiência pode apresentar necessidades especiais. (GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA; SENNA, 2003).

Assim como as pessoas com deficiência, as crianças de forma geral, passaram por diferentes momentos com relação aos direitos e participação na vida social. Oshiro (2010) relata que na Antiguidade, as crianças não tinham suas especificidades reconhecidas e a infância não tinha suas características próprias, sendo apenas um tempo de preparação para a vida adulta. As brincadeiras eram realizadas geralmente em espaços públicos por crianças de idades distintas sem a supervisão dos adultos.

Oshiro (2010) ainda considera que na Europa da Idade Média, as brincadeiras eram comuns às pessoas, independente da idade e classe social, sendo que as crianças não eram o centro das relações familiares e a educação delas consistia em aprender regras e tradições. Já

as crianças pobres de famílias camponesas, cuidavam de si, pois ficavam a maior parte do tempo sozinhas.

Somente após a Primeira Guerra Mundial com o aumento do número de órfãos surgiu interesse pela Educação Infantil. As primeiras instituições para atendimento infantil surgiram na Europa, no final do século XVIII, de caráter assistencialista, com intuito inicial de reduzir o número de mortalidade infantil e de dar assistência aos menores carentes.

No século XX devido às contribuições de diversos pesquisadores como Vygotsky, Piaget, Freinet, dentre outros, a concepção de infância ganhou novas contribuições e olhares.

Somente após a Segunda Guerra Mundial os direitos das crianças passaram a ser discutidos e surgiram ideias novas relativas à estimulação do desenvolvimento da criança.

Para Ferreira (2010), assim como as concepções de creche mudaram historicamente, em períodos distintos houve concepções múltiplas de infância, conforme o desenvolvimento social, político e econômico de cada contexto.

O desenvolvimento tecnológico influenciou decisivamente na atenção e atendimento voltados para as crianças, pois a busca da mulher para se inserir no mercado de trabalho aumentou a necessidade de pensar no atendimento que era oferecido nas instituições de atendimento.

Conforme Oshiro (2010), a estrutura familiar burguesa representa um marco na concepção de família, infância e relação do indivíduo com o coletivo, o afeto e a vida privada em família vão sendo valorizados. Dessa forma, a criança passou a ser mais respeitada e os pais começaram a se preocuparem mais com o atendimento que seus filhos iriam receber.

No Brasil, somente no final do século XIX, foram criadas as primeiras instituições voltadas para o atendimento de crianças pobres: a creche, que atendia os filhos das mulheres que trabalhavam geralmente nas indústrias. Inicialmente, as instituições de atendimento infantil eram de caráter assistencial e foram em muitos casos, implantadas devido às reivindicações realizadas pelos sindicatos de operários.

Após 1920 surgiram as primeiras regulamentações sobre o atendimento à criança. O atendimento infantil era realizado basicamente em creches mantidas pelos governos e voltadas para crianças pobres. Os jardins de infância eram instituições particulares que atendiam os filhos da classe média.

A inserção cada vez maior das mulheres no mercado de trabalho levou a uma procura maior por atendimento às crianças, e com isso houve o desenvolvimento do caráter pedagógico do atendimento infantil.

A Educação Infantil conquistou avanços meados do século XIX até os tempos atuais. As pessoas com deficiência, assim como as crianças, também são personagens de uma história de marginalização social.

Segundo Silva (2001), na Antiguidade as crianças com deficiência eram deixadas ao relento, reflexo do pensamento da época em que havia valorização da perfeição.

Silva (2001) ainda destaca que na Idade Média, a deficiência era concebida como um fenômeno espiritual devido à influência da Igreja; à deficiência era atribuído um caráter ou “divino” ou “demoníaco” e esta concepção, de certa forma, conduzia o modo de tratamento das pessoas com deficiência.

Com a influência da doutrina cristã, os deficientes começaram a ser vistos como possuindo uma alma e, portanto, eram filhos de Deus. Desta forma, não eram mais abandonados, mas, sim, acolhidos por instituições de caridade. Ao mesmo tempo em que imperava esse ideal cristão, os deficientes mentais eram considerados como produtos da união entre a mulher e o demônio, o que justificava a queima de ambos, mãe e criança. (SCHWARTZMAN, 1999 apud SILVA 2001, p.133).

Descreve Silva (2001), que a partir do século XV, devido à Revolução Burguesa, houve mudanças na concepção de “deficiente físico”, que naquele momento era designado não produtivo no sistema econômico e passava a ser visto como problema médico e não apenas espiritual.

A autora ainda destaca que nos séculos XVII e XVIII, ampliaram-se as concepções a respeito da deficiência, favorecendo diferentes atitudes frente ao problema, isto é, da institucionalização ao ensino especial.

Mas, foi somente no século XIX que se observou uma atitude de responsabilidade pública frente às necessidades do deficiente e no século XX, houve uma multiplicação das visões a respeito do deficiente, com a prevalência de vários modelos explicativos: o metafísico, o médico, o educacional, o da determinação social e, mais recentemente, o sócio-construtivista ou sócio-histórico. (ARANHA, 1995 apud SILVA 2001, p. 134).

Redig (2010) considera que no Brasil, a primeira escola especial foi criada em 1854, na época do Império, Imperial Instituto dos Meninos Cegos conhecida hoje como Instituto

Benjamim Constant e em 1857 foi criado o Instituto Nacional de Educação para Surdos, como é hoje conhecido, ambos situados no Rio de Janeiro.

Como descrito no documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva” (BRASIL, 2007), no início do século XX foi fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada em atendimento às pessoas com deficiência mental. Em 1954, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e em 1945 foi criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Lima (1999) expõe que com a formulação do “I Plano Setorial de Educação e Cultura”, em 1972, o governo federal elegeu a educação especial como área de atuação prioritária e assim, em 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial- CENESP, o qual promoveu a melhoria dos serviços prestados aos alunos com deficiência, atualmente é a Secretaria de Educação Especial - SEESP, o responsável pela viabilização da educação especial.

No Brasil, durante os séculos XIX e XX houve mudanças práticas com relação ao atendimento de pessoas com deficiência, que recebiam atenção por parte dos profissionais da saúde. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, contribuiu para alterar a concepção política e social da época, pois apontava o direito dos “excepcionais” à educação.

A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais. (BRASIL, 2007b, p.02)

A concepção de Direito à Educação já presente na legislação brasileira contribuiu para o atendimento em instituições de atendimento educacional especializadas e atendimento em classes especiais, o que permaneceu durante praticamente todo século XX.

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por

campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado. (BRASIL, 2007, p.02)

Vários documentos e legislações foram criados e publicados após 1973 como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, a Política Nacional de Educação Especial, em 1994, com o enfoque no direito à educação indiscriminada.

A Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.396 de 1996, contribuiu bastante para os avanços no processo de inclusão escolar na medida em que apresentava a necessidade de se trabalhar as diferenças de forma a atender às diversas características apresentadas pelos discentes.

A partir de então, surgiram novas propostas e políticas públicas de inclusão escolar, incluindo o atendimento a todos os alunos, em escola regular, tendo as instituições que se organizarem para receber os diferentes discentes.

Houve um avanço, nesse sentido, pois os direitos das pessoas com deficiência passaram a ser discutidos e, aos poucos, essa parcela da população ganhou mais espaço na sociedade, com discussões sobre o acesso à escola, à mobilidade e à participação no mercado de trabalho. Porém, ainda havia muito preconceito, pois regularmente consideravam a pessoa com deficiência como doente e incapaz e em muitos casos, as adaptações feitas para melhor mobilidade não eram respeitadas e os direitos humanos violados.

Sobre as fontes financiadoras da educação especial no documento Brasil (1994b), publicado pela Secretaria de Educação Especial, define-se que a educação especial brasileira seria financiada com recursos provenientes dos setores público e privado. A contribuição do setor público seria a mais expressiva e proveria de diversas fontes, no âmbito da União, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios.

No âmbito da União destacaram-se os recursos orçamentários, oriundos dos impostos federais. Existia além desses, recursos vinculados que integravam as disponibilidades do Fundo de Investimento Social (Finsocial), mecanismo financiador que, no setor educacional, contemplava basicamente os programas de assistência ao educando.

Ainda na esfera federal, o Ministério da Educação e do Desporto dispunham de duas fontes: os recursos do Tesouro oriundos da Receita Tributária da União e os provenientes da contribuição do Salário Educação, gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial, Brasil (1994b), com a finalidade de equalizar e corrigir disparidades entre as regiões, estados e municípios, o MEC formulou e implementou uma sistemática de financiamento de projetos na área da educação básica, válida também para a educação especial. A sistemática permitia que estados e municípios com baixa arrecadação recebessem maior volume de recursos, compensando deficiências e corrigindo as desigualdades existentes.

Os valores transferidos não se destinavam ao pagamento dos funcionários, mas ao desenvolvimento da educação, através de ações que garantissem a qualidade dos serviços. Os recursos federais eram destinados ou distribuídos mediante a contrapartida dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, da ordem de 10% a 20% do valor total do montante transferido (BRASIL, 1994b).

Outra informação importante sobre a gestão de verbas é que os estados e o Distrito Federal utilizam também recursos da cota estadual do salário Educação e dos seus próprios orçamentos. Quanto aos municípios, esses dispõem dos valores de seus orçamentos, além dos recursos transferidos, destinados ao financiamento das ações nessa área (BRASIL, 1994b).

A inclusão escolar é uma proposta relativamente “nova” para os profissionais da Educação, a Educação Infantil pode ser considerada conquista recente, visto que o atendimento às crianças de 0 a 6 anos não era considerado prioridade, e somente após a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 foi garantido como atendimento público obrigatório. Assim como estabeleceu alguns avanços para as crianças com deficiência, a Lei contribuiu com a Educação Infantil ao incluir os maternais, jardins de infância e pré-escolas no sistema de ensino.

Ficou estabelecido na LDB de 1996 que crianças de 0 a 6 anos tinham direito ao atendimento público obrigatório.

A educação inclusiva, a Educação Infantil possui ainda muitos aspectos a serem discutidos e reformulados para melhor atender às crianças, uma vez que, o foco do atendimento é contribuir para o pleno desenvolvimento psico-social infantil.

É necessário conhecer a legislação referente à inclusão escolar no Brasil para melhor compreender o caminho histórico do ensino para pessoas com deficiência. É possível analisar a situação atual do ensino inclusivo a partir da trajetória percorrida para se chegar até o presente momento, o que inclui os direitos e deveres das pessoas com deficiência. Todavia, é

pertinente ressaltar que a existência de uma legislação não garante a execução da mesma, porém, assegurar em Lei um direito é uma conquista.

Ao se fazer um estudo sobre a legislação que garante os direitos de pessoas com deficiência, há de se considerar quem são os sujeitos da inclusão escolar.

A Inclusão Escolar precisa ser entendida como a possibilidade de acesso à educação sem distinção social, física, financeira ou qualquer outra. Ela é a garantia da formação educacional como direito humano.

Amaro (2004) chama atenção para a luta para o acesso das minorias sociais à educação, com o compromisso de qualidade para todos os alunos. Esse movimento seria uma evidência da necessidade de reestruturação dos sistemas educacionais e de uma nova perspectiva ética e política na educação. Assim, a partir dos anos 1990 têm-se uma urgência por buscar uma escola de qualidade e inclusiva, para “todos”.

A busca pela inclusão escolar teve maior expressividade na década de 1990, por isso, optou-se por tomar, como ponto de partida, a abordagem da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, devida à sua importância histórica nesse processo. Buscou-se, a partir daí, seguir uma sequência cronológica no estudo das legislações que se considerou mais relevantes, porém, algumas mais antigas foram abordadas de acordo com assuntos e momentos convenientes.

Algumas legislações e decretos que não estão diretamente relacionadas à educação também foram citadas e comentadas nesse estudo, visto que influenciaram a inclusão de pessoas com deficiência em salas de aula comuns, sendo, por isso, relevantes.

1.1. Algumas Leis e Documentos Elaborados Anteriormente à LDB de 1996.

Foi descrito em Brasil (2001b), a exclusão tem origens remotas, condizentes com o momento histórico que ocorreram. Historicamente, as pessoas com deficiência considerados “doentes e incapazes” ficaram à margem da sociedade, sem acesso ao conhecimento e o direito à educação.

Algumas medidas foram tomadas na tentativa de eliminar o preconceito, como a inclusão parcial de alunos com deficiência, que consistia na formação de classes especiais que serviam para “preparar” o aluno para integração nas classes regulares. As medidas eram tomadas no sentido de buscar adequação dos alunos ao sistema de ensino, os que se adaptassem eram mantidos nas salas de aula do ensino regular e os que não conseguissem eram excluídos.

Atualmente, em Brasil (2001b), houve uma ruptura com a política de exclusão, a época atual ficou conhecida como a era dos direitos e “garante o atendimento educacional aos alunos com deficiência preferencialmente nas classes comuns das escolas, em todos os níveis de ensino”.

O estudo da legislação que vigora no Brasil sobre a inclusão de alunos com deficiência contribui para que se tenha um olhar geral sobre as conquistas e o ritmo de evolução com que se organizam as questões relativas ao assunto. É um diagnóstico de como se trata os direitos de pessoas que são grupo minoritário, porém, a legislação em vigor não garante aplicabilidade das leis. A lei existe, mas nem sempre é cumprida.

A Constituição Federal de 1988 já garantia no artigo 205 a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. O artigo 206 estabelece a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, porém, o artigo 208 garante o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, mas não especifica sobre as instituições de atendimento especializadas.

Elaborada anteriormente à Lei de Diretrizes e Bases, e de conteúdo relevante para o presente estudo, a Lei N.º 7.853 de 24 de outubro de 1989 dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. Ela instituiu a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências, regulamentada pelo Decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999. Estabelecia que ao Poder Público, e seus órgãos, caberia assegurar às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive os direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, que decorrentes da Constituição e das leis, propiciassem seu bem-estar pessoal, social e econômico. Ainda definia como prioridade viabilizar na área da educação as seguintes medidas:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial em nível pré-escolar e escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais

estejam internados, por prazo igual ou superior a um (um) ano, educandos portadores de deficiência;
 e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsa de estudo;
 f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem ao sistema regular de ensino. (BRASIL, 1989)

A Lei N.º 8069 de 13 de julho de 1990, dispunha sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e assegurava no capítulo IV, Artigo 53 que a criança e o adolescente com deficiência tinham direito ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

Como pode-se observar na legislação citada acima, o acesso à educação aparece como direito de todos, porém, faltam vagas para atender as crianças nas instituições de Educação Infantil. Em muitas escolas, na busca por atender uma maior quantidade de crianças, as salas de aula ficam lotadas, o que compromete a qualidade do ensino.

Outro documento de expressiva importância para história da educação inclusiva elaborado anteriormente à LDB de 1996 foi a Declaração de Salamanca, por isso faz-se necessário uma breve abordagem. A Declaração foi elaborada em assembléia no ano de 1994 e afirmou o direito fundamental de todos à educação, ressaltando que toda criança tem características e anseios únicos e que os sistemas de ensino deveriam levar em consideração a diversidade existente.

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (ONU, 1994, p.5)

A assembléia realizada na Espanha com participantes de 88 governos e 25 organizações internacionais designou, aos governos, a prioridade política e financeira da inclusão de todas as crianças no ensino regular, independente das diferenças que apresentam.

Outro aspecto importante acordado foi o de congregarem a participar e apoiar o desenvolvimento da educação especial, os governos com programas de cooperação internacional e agências financiadoras internacionais, especialmente as responsáveis pela Conferência Mundial em Educação para Todos.

Uma estrutura de ação em educação especial foi proposta pela Conferência Mundial para nortear o trabalho proposto de inclusão escolar, medidas relativas à escola, recrutamento e treinamento de professores, serviços externos de apoio, áreas prioritárias, perspectivas comunitárias, dentre outras sugestões foram colocadas. “Esta Estrutura de Ação foi aprovada por aclamação após discussão e emenda na sessão Plenária da Conferência de 10 de junho de 1994. Ela tem o objetivo de guiar os Estados membros e organizações governamentais e não-governamentais na implementação da Declaração de Salamanca.” (ONU, 1994, p.17).

Outra legislação que avançou no sentido de contribuir para a formação profissional, voltada para a formação de pessoas com deficiência foi a Lei 8.859, de 1994, que modificou os dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio. Está no Artigo 1º:

As pessoas jurídicas de Direito Privado, os órgãos de Administração Pública e as Instituições de Ensino podem aceitar, como estagiários, os alunos regularmente matriculados em cursos vinculados ao ensino público e particular.

§1º - Os alunos a que se refere o “caput” deste artigo devem, comprovadamente, estar frequentando cursos de nível superior, profissionalizante de 2º grau, ou escolas de educação especial. (Lei 8.859, 1994, p.1)

Conforme descrito, pode-se perceber que desde a Constituição Federal de 1988 os direitos da pessoa com deficiência são abordados, porém, há poucas especificações sobre o direito à educação. A Declaração de Salamanca abordou de forma mais específica os direitos das pessoas com deficiência, incluindo a educação. No Brasil, as maiores contribuições vieram com a LDB e documentos posteriores.

1.2. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e Outros Documentos Importantes

A LDB disciplinou a Educação escolar, que se desenvolve por meio do ensino em instituições próprias e trouxe no Capítulo V, artigos 58, 59 e 60, definições para a educação especial.

Na LDB ficou explícito que o atendimento nas instituições de caráter educacional especializado seria realizado quando em função de condições específicas não fosse possível realizar o atendimento do aluno em classes de aulas comuns do ensino regular.

Como dito anteriormente a LDB estabeleceu a compreensão de que a educação especial era a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiências. Conforme o artigo 58:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996, p.21)

Dessa forma, ficou assegurado na LDB o atendimento escolar gratuito para a Educação Infantil, mas até os dias atuais, as vagas para Educação Infantil disponíveis são insuficientes para atenderem à população.

No artigo 59 os sistemas de ensino deveriam assegurar aos alunos com deficiência:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996, p.21)

Foi um avanço garantir na legislação especificidades para atender às necessidades das crianças com deficiência, foi preciso refletir a prática educativa, pensar em como atender o que a lei assegurava, além disso, a garantia de capacitação para os professores, ofereceu para os pais e responsáveis a oportunidade de cobrar que seus filhos recebessem atendimento por pessoas capacitadas (apesar disso não acontecer sempre). Outro aspecto importante é o direito à continuidade do processo de aprendizagem, as oportunidades de emprego e integração na vida em sociedade.

Mesmo que muitas vezes as garantias citadas no parágrafo anterior não sejam respeitadas e cumpridas, existe uma reflexão e uma busca de como fazer se cumprir por algumas partes, visto que é proposta legal e pode ser cobrada pela comunidade.

Outro aspecto importante contemplado na LDB é que ela assegurou organização específica e formação adequada dos profissionais do ensino, tanto especializado quanto regular. Sobre as Instituições de Ensino Especializadas a LDB propõe:

Artigo 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, 1996, p. 21)

Outro ponto abordado é o atendimento educacional inclusivo na Educação Infantil, conforme a LDB, o Ensino Fundamental é a única etapa considerada obrigatória pela Constituição Federal e a Educação Infantil é responsabilidade dos municípios, como escrito no Título IV. Desta forma, os governos municipais ficariam encarregados de oferecerem o atendimento educacional às crianças:

Artigo 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996, p. 5)

A legislação não assegurava o Atendimento público e gratuito para a Educação Infantil, tendo como prioridade o atendimento ao Ensino Fundamental.

A Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, deu prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, estabeleceu normas gerais

para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, as duas regulamentadas pelo Decreto Nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004.

A prioridade de atendimento e a garantia da acessibilidade em ambientes públicos são essenciais para incluir pessoas com deficiência. A Lei 10.098 de 2000 colaborou na preparação dos ambientes escolares para receber alunos com diferentes necessidades. No Capítulo I:

Esta Lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação. (BRASIL, 2000, p.1)

O Capítulo IV, Artigo11 tratou da acessibilidade nos edifícios públicos ou de uso coletivo, dispondo sobre a necessidade de construção, ampliação ou reforma dos edifícios públicos ou privados destinados ao uso coletivo de modo que possibilitasse acesso às pessoas com deficiência, e a reserva de vagas de garagem próximas dos acessos de circulação de pedestres, que deveriam ser devidamente sinalizadas (BRASIL, 2000).

Outro aspecto contemplado foi que um dos acessos ao interior da edificação deveria estar livre de barreiras arquitetônicas e de obstáculos que impedissem ou dificultassem a acessibilidade das pessoas com deficiência e, além disso, seriam necessários banheiros acessíveis.

No Artigo12, ficou disposto que os locais de espetáculos, conferências, aulas e outros de natureza similar deveriam dispor de espaços reservados para pessoas que utilizam cadeira de rodas e de lugares específicos para pessoas com deficiência auditiva ou visual, inclusive acompanhante, de modo a facilitar-lhes as condições de acesso, circulação e comunicação.

Os avanços com relação aos obstáculos arquitetônicos foram contribuições diretas e indiretas para o processo de aprendizagem das pessoas com deficiência, o direito de locomoção facilita a comunicação e o acesso aos locais que promovem a educação e a cultura, dando oportunidade de participar e conhecer.

São muitas as contribuições da Lei nº 10.098 de 2000 para o processo de Inclusão Escolar, visto que o aluno precisa ser incluído ao ambiente que está inserido:

As interações que ocorrem entre as pessoas e o ambiente e a organização do espaço da sala de aula promovem aprendizados. As crianças e adolescentes estão construindo concepções e os lugares onde ocorrem suas experiências podem contribuir consideravelmente para o enriquecimento dos seus conhecimentos. (SILVEIRA, 2011, p.2)

A Convenção de Guatemala, Brasil (2001a), assim como a de Salamanca, Brasil (1994b) é de importância expressiva a nível mundial e o Brasil é um signatário. Esta foi aprovada pelo Congresso Nacional, por meio de Decreto Legislativo nº 198, 13 de junho de 2001, e promulgada pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.

O Artigo I da Convenção de Guatemala estabeleceu definições sobre deficiência e discriminação. O Artigo II estabeleceu como objetivo da Convenção, prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade.

Para garantir o objetivo da Convenção, Artigo III, os Estados se comprometeram a trabalhar na prevenção, detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação, formação ocupacional e prestação de serviços completos para garantir o melhor nível de independência e qualidade de vida para as pessoas com deficiência. Além disso, foi proposto o trabalho com a sensibilização da população, por meio de campanhas de educação, destinadas a eliminar preconceitos.

No Artigo IV o Estado também se comprometeu a cooperar, a fim de contribuir para a prevenção e eliminação da discriminação contra as pessoas com deficiência, colaborar com a pesquisa científica e tecnológica relacionada com a prevenção das deficiências, o tratamento, a reabilitação e a integração na sociedade de pessoas com deficiência e com o desenvolvimento de meios e recursos destinados a facilitar ou promover a vida independente, a auto-suficiência e a integração total à sociedade.

O Artigo V estabeleceu que os Estados promoveriam a participação de representantes de organizações de pessoas com deficiência, na elaboração, execução e avaliação de medidas e políticas para aplicar esta Convenção. Os Estados também deveriam criar canais de comunicação que permitissem difundir entre as organizações públicas e privadas que trabalhem com pessoas com deficiência os avanços normativos e jurídicos ocorridos para a eliminação da discriminação contra as pessoas com deficiência.

No Artigo VI ficou estabelecido que para dar acompanhamento aos compromissos assumidos na Convenção, deveria ser estabelecida uma Comissão para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, constituída por um

representante designado por cada Estado Parte, que ficaria responsável por preparar e apresentar relatórios que deveriam incluir as medidas que os Estados membros adotariam na aplicação da Convenção e qualquer progresso alcançado na eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência (BRASIL, 2001a).

Os relatórios que deveriam ser elaborados pelos Estados membros também precisavam conter todas as circunstâncias ou dificuldades que afetassem o grau de cumprimento decorrente desta Convenção, e contribuiria para examinar o progresso registrado na aplicação da Convenção e de intercambiar experiências entre os Estados Partes. (BRASIL, 2001a).

A Convenção colaborou com medidas de eliminação de preconceito e buscou averiguá-las, estabelecendo a elaboração dos relatórios, os avanços e o cumprimento das propostas. Outra contribuição importante foi a participação de representantes de organizações de pessoas com deficiência na elaboração, execução e avaliação das medidas e políticas para aplicar a Convenção, dessa forma, tais contribuições atenderiam as reais necessidades apresentadas pelas pessoas com deficiência.

Em 2002, foi publicada a Lei 10.436, que dispunha sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. No Artigo 1º ficou regulamentado que a Libras era reconhecida como meio legal de comunicação e expressão dos surdos (BRASIL, 2002a).

No Artigo 4º ficou descrito que o sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal deveriam garantir a inclusão nos cursos de formação de educação especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Essa foi uma grande conquista a favor da Inclusão Escolar, pois considera a necessidade de preparar os profissionais para trabalharem com Libras e se capacitarem para isso.

Em 2003, foi implementado pelo MEC o “Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade”. Esse teve início com o I Seminário de Formação de Gestores e Educadores e participaram gestores da educação especial de diversos municípios-pólos como de Uberlândia por exemplo. Foram chamados de pólos por serem multiplicadores da formação que receberam e ficaram responsáveis por repassarem aos municípios vizinhos o conhecimento adquirido nos cursos. Em 2004, o Programa teve continuidade e os municípios-pólos receberam verbas para aquisição de material e implantação de Salas de Recursos bem como a realização de cursos para a multiplicação da formação para demais profissionais da educação do próprio município (LEODORO, 2008).

Em 2005, o material “Referenciais para a Construção de Sistemas Educacionais Inclusivos” foi publicado e distribuído aos estados e municípios brasileiros. Em 2007, o material foi reformulado, passando a ser composto por cinco livros: Atendimento Educacional Especializado (deficiência mental, pessoa com surdez, deficiência visual, deficiência física e aspectos legais e orientações pedagógicas), uma cartilha, um CD e um DVD. Novas propostas foram realizadas em cursos de aperfeiçoamento que tiveram como foco a formação de tutores (à distância) para o Atendimento Educacional Especializado em parceria com a Universidade Federal do Ceará. O Projeto teve como foco orientar o Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais em turno oposto ao frequentado nas turmas comuns (LEODORO, 2008).

Esse Programa teve expressiva contribuição na história da educação inclusiva Brasileira, pois, os dados apresentados pelo Censo Escolar, de 1998 para 2006 apresentam que houve crescimento de 281.393 matrículas de crianças com deficiência em escolas regulares, sendo que o período de maior crescimento compreende o período de 2004 e 2006 (BRASIL, 2006)

Na cartilha que compõe o material do Programa Educação Inclusiva, Paula (2007) aponta uma contradição entre a Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996. A LDB contradiz a CF quando deixa como opção o atendimento em Instituições de Atendimento Especializadas (artigo 58, §2), podendo o leitor interpretar que o atendimento especializado pode substituir o atendimento em salas de aula regulares.

Após a elaboração e implantação do “Programa Educação Inclusiva Direito à diversidade” houve uma propagação muito forte de idéias defendendo o fim das Instituições de Atendimento Especializadas e a substituição do atendimento em salas de aula nessas instituições pelo atendimento em salas de aula comuns (PAULA, 2007).

No material do “Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade” (BRASIL, 2007c) para defender a Inclusão do aluno com deficiência na escola regular foram usados argumentos como o princípio de igualdade de direitos e os ganhos ao se conviver com as diferenças. Ademais foram lembrados que são garantidos pela Lei os direitos de acesso e permanência do aluno com deficiência, a adequação do espaço físico, dos materiais e recursos didáticos, bem como, a preparação e a formação dos professores, porém, muitas vezes não é essa a realidade encontrada.

Outra questão abordada no material do “Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade”, foi o direito de apoio pedagógico especializado e a necessidade de matricular a

criança com deficiência desde pequena na Educação Infantil. A proposta apresentada afirmava que os professores especializados trabalhassem com alunos as questões relativas às necessidades específicas de aprendizagem, para que tivessem acesso a todas as atividades do currículo desenvolvido na classe regular e isso significaria um aumento no quadro de funcionários das escolas.

Em se tratando da rotina de sala de aula, é difícil para o professor atender as especificidades apresentadas pelos alunos, dessa forma é interessante a proposta de trabalhar no Atendimento Educacional Especializado de forma complementar para que o aluno tivesse acesso a todas as atividades. Todavia, o que pôde ser visto acompanhando nas escolas é que nem sempre há complementaridade no trabalho realizado nas aulas de Atendimento Educacional Especializado e na sala de aula.

Conforme Paula (2007) há a necessidade de mudança no comportamento e atitude com relação às pessoas com deficiência, o que deve começar em casa, considerando que a pessoa com deficiência possui direitos assegurados por Lei e como todos têm direito ao acesso à escola.

Quando aborda a questão sobre como escolher escolas inclusivas, Paula (2007), apresenta condições que habitualmente não são de forma integral encontradas nas instituições de ensino, porém, deve-se pensar que esse é um processo e só terá avanço com a estruturação e preparação para receber as crianças com deficiência nas escolas, ou será uma Inclusão Aparente, em que se tem a presença, mas não há ganhos efetivos para os alunos.

Todos têm o direito fundamental à Educação na escola regular,, e ao Ensino Especializado, se necessário, como um complemento e não como substituição do Ensino Regular, pois é um direito o convívio com outras crianças da mesma idade (FAVERO; PANTOJA; MONTANO, 2007).

Em 2007 foi publicado em Brasília, pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência-CORDE a “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” e seu protocolo facultativo. Esse documento é resultado de uma Convenção adotada pela Organização das Nações Unidas - ONU em 13 de dezembro de 2006, em Assembléia Geral para comemorar o Dia Internacional dos Direitos Humanos.

No texto da apresentação elaborado pela coordenadora Geral do CORDE, Izabel Maria Madeira de Loureiro Maior consta:

Encontra-se entre os princípios da Convenção: o respeito à dignidade inerente, a independência da pessoa, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a autonomia individual, a não-discriminação, a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade, o respeito pela diferença, a igualdade de oportunidades, a acessibilidade, a igualdade entre o homem e a mulher e o respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com deficiência. (BRASIL, 2007a, p. 9)

O artigo 1 apresentou o propósito da Convenção e definiu que pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação, com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. Os artigos 2 e 3 trazem as definições e princípios gerais adotados pela Convenção (BRASIL, 2007a).

O respeito pelas escolhas e independência das pessoas, a não discriminação, a inclusão na sociedade, o respeito pela diferença, a igualdade de oportunidades, acessibilidade e a igualdade de gênero foram também considerados princípios da Convenção, assim como o respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservarem sua identidade.

Os artigos 4, 5, 6, 7 e 8 definiram as Obrigações e Compromissos dos Estados para com as pessoas com deficiência e se comprometeram a viabilizar e tomarem as medidas necessárias para promover os direitos das pessoas com deficiência, sejam homens, mulheres ou crianças.

O artigo 9 tratou da Acessibilidade e garantiu que os Estados Partes, tomariam medidas que promovessem e facilitassem o acesso às pessoas com deficiência ao meio físico, transporte, informação e comunicação, bem como, aos serviços e instalações abertas e de uso público, tanto na zona urbana como na rural. Essa foi uma garantia essencial para promover a inclusão de pessoas com deficiência, às escolas e outras instituições voltadas para atendimento público que necessitam atender às diferenças e facilitar o acesso e interação das pessoas com os espaços em que circulam e estão inseridas.

Os artigos 10, 11 e 12 trataram do Direito à vida, assegurando os direitos humanos e Reconhecimento igual perante a Lei. Os artigos 13 e 14 respaldaram o acesso à justiça e trataram da liberdade e segurança da pessoa. Os artigos 15, 16 e 17 estabeleceram como compromisso dos Estados a Prevenção contra tortura e tratamentos degradantes, contra a exploração, a violência e o abuso e proteção da integridade da pessoa. O direito à movimentação e nacionalidade, vida independente e inclusão na comunidade e mobilidade

pessoal ficaram garantidos nos artigos 18, 19 e 20. Os artigos 21, 22 e 23 garantiram o respeito à liberdade de expressão, à privacidade e o respeito pelo lar e pela família.

O artigo 24 garantiu a Educação sem discriminação e com igualdade de oportunidades, para isso, os Estados Partes deveriam assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como, o aprendizado ao longo de toda a vida. Ficou também estabelecido nesse artigo que deveria haver inclusão gratuita e de qualidade no ensino primário e secundário, e que houvesse adaptações necessárias e razoáveis de acordo com as necessidades pessoais apresentadas pelos alunos.

Fica descrito no artigo 24:

- a. Tornando disponível o aprendizado do Braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação de apoio e aconselhamento de pares;
- b. Tornando disponível o aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda;
- c. Garantindo que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social. (BRASIL, 2007a, p. 29)

Com relação à Educação outro aspecto importante que a “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” trouxe foi o incentivo ao emprego de professores com deficiência.

“os Estados Partes tomarão medidas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do Braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência.” (BRASIL, 2007a, p.29)

Outro aspecto que cabe ressaltar é que “os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência.” (BRASIL, 2007a, p. 29)

O texto voltado para Educação contribuiu para o investimento nos diversos níveis de Ensino, elevou a possibilidade de inserção da pessoa com deficiência não somente à educação básica, mas a um emprego de formação superior e com capacidades específicas, como os que possuem conhecimento em Libras e Braille.

Os artigos 25 e 26 trataram sobre direitos relacionados à Saúde, Habilitação e Reabilitação. Os artigos 27, 28 e 29 abordaram o Trabalho e emprego, Padrão de vida e Proteção Social adequados e o direito de Participação na vida política e pública. Os artigos 30, 31 garantiram a participação na vida cultural e em recreação, lazer e esporte e algumas restrições e direcionamentos para realização de Estatísticas e Coleta de dados com pessoas com deficiência (BRASIL, 2007a).

O texto da “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” é expressivo, pois, além de garantir os direitos básicos demonstra a busca de vários países de assegurar a participação das pessoas com deficiência na vida cultural e social, incluindo o acesso ao lazer e aos esportes, além de abordar temas como a participação na vida política e pública.

Outro documento importante com relação à educação inclusiva foi publicado em 2007, intitulado como Política Nacional de educação especial na Perspectiva da Educação inclusiva.

No primeiro capítulo do documento é defendida a Inclusão Escolar, considerando que “a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural da escola no sentido de que todos os alunos possam ter suas especificidades atendidas” (BRASIL, 2007b).

Foi tomado como parâmetro de conquistas dos documentos e Leis citadas a inserção de crianças com deficiência em escolas regulares, defendendo que o Atendimento Educacional Especializado quando necessário deve ser realizado nas escolas regulares ou de forma complementar, não substituindo o ensino regular.

O simples fato da criança com deficiência frequentar uma escola regular não garante desenvolvimento e acesso à escolarização, pois como professora da Educação Básica foi possível verificar casos de alunos com deficiência que frequentavam a escola, porém, ficavam na Secretaria no período das aulas.

Pesquisas realizadas, no período de 1998 a 2006, mostrou-se que com relação à distribuição de matrículas em instituições da rede pública e privada, houve maior número de crianças matriculadas em escolas públicas, a maioria em vagas para Ensino Fundamental, porém, houve registro de crescimento em todas as etapas de ensino (BRASIL, 2007b).

Outro dado apresentado é que houve evolução na acessibilidade dos prédios escolares, porém, nas escolas de Educação Básica a evolução foi pequena. Houve também aumento do número de professores com curso superior e especialização na área de educação inclusiva, comparado o ano de 1998 e o de 2006.

Segundo o Capítulo VI, o Atendimento Educacional Especializado deveria oferecer atividades diferentes das realizadas na sala de aula regular, porém, não as substituindo, o objetivo deveria ser complementar ou suplementar à formação dos alunos (BRASIL, 2007c).

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados. (BRASIL, 2007c, p.10)

A importância do acesso ao atendimento educacional inclusivo desde a Educação Infantil também é comentado. Nessa fase, o trabalho deve ser lúdico e voltado para os estímulos de interação dos alunos com o meio ambiente e as outras pessoas, “o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social.” (BRASIL, 2007b, p.10).

O documento orienta que o Atendimento Educacional Especializado deve ser realizado no turno inverso ao da classe regular, na própria escola ou em instituição que realize esse serviço, durante toda Educação Básica para apoiar o desenvolvimento dos alunos.

Na educação de jovens e adultos o intuito é desenvolver a formação para o ingresso no trabalho e participação social (cidadania). Na educação indígena deve-se garantir o desenvolvimento do trabalho inclusivo, porém, respeitar as diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL, 2007b).

No ensino Superior o foco do trabalho, segundo deve ser “o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.”.

Conforme Brasil (2007b), com relação à educação bilíngue que inclui ensino de Libras para os alunos surdos, o documento orienta para que o atendimento educacional especializado para esses alunos seja ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. É necessário também, que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular, para colaborar com a interação dos mesmos, devido às diferenças linguísticas com os outros alunos.

A avaliação pedagógica deve ser compreendida como processo dinâmico que analisa o desempenho do educando em relação ao seu progresso individual, de acordo com os objetivos e intervenções traçadas anteriormente pelo professor, a avaliação deve ser compatível com o trabalho realizado com os alunos e deve atender às individualidades.

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (BRASIL, 2007b, p.11)

Com relação à formação do professor da educação inclusiva no documento fica a orientação de que o profissional deve ter conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área.

Além das políticas públicas é necessário uma estruturação e organização da sociedade para se obter melhorias, como a inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, a efetiva participação política e social, dentre outros.

Para se obter avanços na Inclusão Escolar as mudanças precisam ocorrer inicialmente na organização dos Currículos e Planejamentos dos cursos voltados para formação de professores (Licenciaturas e Pedagogia) que devem preparar os futuros profissionais para o trabalho Inclusivo e nas escolas de Educação Básica, além de um contínuo trabalho na busca por formação continuada dos profissionais que já se formaram e atuam em sala de aula.

Ao abordar as Leis e documentos comentados nesse capítulo percebe-se que nesse curto espaço de tempo (período pós-LDB), muitas mudanças ocorreram na forma com que a educação inclusiva foi concebida. Os documentos afirmaram ao longo dos anos a Educação inclusiva como Direito da pessoa com deficiência, a busca por substituir as instituições de atendimento especializado pelo atendimento nas escolas regulares (independente do aluno), a necessidade de atendimento especializado em cada instituição de ensino regular, a busca por

adequação dos espaços físicos das instituições de ensino para receber alunos com deficiência, dentre outros.

Leodoro (2008) coloca que o tom adotado inicialmente nos Referenciais de 2004 era de sensibilização dos profissionais, o que foi modificado posteriormente no documento reformulado e publicado em 2007, o qual chama para a responsabilidade.

Também em 2007 conforme citado anteriormente, o MEC apóia a criação de salas de recursos e implantação de atendimento educacional especializado nas escolas regulares.

Com relação às instituições especializadas, os materiais estudados apontam para uma desvalorização desses espaços, alegando a segregação e não a inclusão. De forma geral, trazem que “todos” os alunos devem ser atendidos nas escolas regulares, pois quando frequentam escolas de atendimento especializado não estão sendo incluídos e sim, segregados. É necessário refletir sobre o tipo de atendimento e sobre o processo de ensino e aprendizagem que a criança está recebendo.

É necessário que se pondere que o atendimento educacional coletivo às pessoas com deficiência teve início nessas instituições que por muito tempo acolheram e se dedicaram ao ensino e aprendizagem de crianças com deficiência. Profissionais contribuíram e continuam contribuindo para o desenvolvimento de diversas crianças com deficiência. É importante incluir crianças com deficiência nas escolas regulares, porém, existem casos em que o atendimento complementar e, até mesmo prioritário em Instituições de Atendimento Especializado, podem proporcionar melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem do aluno. Essa avaliação deveria ser feita por uma equipe com profissionais de diversas áreas, juntamente com a família da criança.

Há de se considerar inicialmente que muito se tem a aprender com as Instituições de Ensino Especializado e seria muito construtivo se os profissionais que trabalham há muito tempo com as deficiências pudessem compartilhar com os professores de escolas regulares o que sabem e o que pensam sobre o trabalho com crianças com deficiência e juntos elaborassem planos de trabalho voltados para as novas perspectivas e anseios.

Entende-se que a parceria entre os profissionais de instituições do Ensino Superior, a de instituições da Educação Básica e de instituições de atendimento educacional especializado seria construtivo na elaboração de uma nova organização do sistema escolar, pois todos os níveis devem trabalhar as novas demandas e podem colaborar com trocas de experiências, sugestões e reflexões sobre o ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência.

Dessa forma, trabalhos que atuem com a formação e informação da equipe profissional são de enorme importância, pois não tratam mais o aluno enquanto diferente, ‘problema’, mas sim trazem discussões sobre a própria forma de organização do ensino regular, proporcionando estratégias construídas em conjunto que possam ser replicadas em outros casos e que beneficiem o acesso de todos ao ensino. (LEITE; MARTINS, 2010, p.357)

O que deve ser garantido são os benefícios com relação ao acesso à educação pelas pessoas com deficiência, o foco parece ficar claro na legislação em vigor, porém, ainda é preciso que os profissionais da educação, famílias e pessoas com deficiência estudem, descubram e construam o caminho para alcançar resultados.

As reais condições de acesso e permanência dos alunos com deficiência nas escolas comuns devem ser consideradas. É preciso questionar os seguintes aspectos: Quais são os ganhos para esses alunos na prática? Como se desenvolvem e como são alcançados os anseios desses alunos?

Muitos são os benefícios da Inclusão Escolar, porém, deve-se pensar nas condições de como isso ocorre, visto que, assim como há diferenças entre as pessoas, há também nos ganhos obtidos nesse processo, o que depende de diversos fatores como: tipo de necessidade especial, formação e capacitação dos professores, atendimento complementar aos alunos, dentre outros aspectos.

Pode-se observar que as Leis vigentes garantem a educação como direito de “todos” e como pode ser observado no estudo realizado houveram conquistas e ganhos com relação às pessoas com deficiência, porém, ainda há grandes desafios a serem vencidos. Para melhor compreensão de como a criança com deficiência vem sendo incluída na Educação Infantil, no próximo capítulo será abordado a história da Educação Infantil e da inclusão escolar no Brasil e no município de Uberlândia.

1.3. O que é inclusão

Houve uma substituição do termo educação especial por educação inclusiva, essa mudança na denominação usada refletiu também em uma problematização em torno do que seria inclusão e da reflexão sobre quais seriam os sujeitos dessa inclusão.

Para Dechichi (2008), a Educação inclusiva não deveria se referir apenas à educação especial. O desmascaramento da exclusão e da injustiça social ocorrerá quando deixarmos de

compactuar com uma visão oficial que adotou uma nova linguagem, porém, age sobre um velho modelo.

Apesar da origem comum no mesmo princípio e de terem, basicamente, o mesmo significado, os conceitos de integração e de Inclusão Escolar estão fundamentados em posicionamentos divergentes quanto à consecução de suas metas. A Integração Escolar remete à idéia de uma inserção parcial e condicionada à possibilidades de cada pessoa, enquanto que o processo de inclusão refere-se a uma forma de inserção radical e sistemática, total e incondicional, de toda e qualquer criança no sistema escolar comum. (MANTOAN, 1997, p.16)

Dechichi (2008) coloca que enquanto as políticas públicas instalaram a iniciativa de colocação de todas as crianças na escola, independente de suas condições étnicas, de classe, de gênero, físicas etc., mudando, com isso, as redes de relações escolares, persistiu a cultura da hierarquização e dos modelos de desenvolvimento humano, que já produziu a exclusão, na forma da evasão e das repetências escolares.

Dessa forma, Dechichi (2008) acreditava que é assegurado apenas o direito ao ingresso no sistema escolar. O verdadeiro sentido do direito à educação, que é de um processo pedagógico significativo, justo, participativo e engajado culturalmente, não é contemplado.

Dechichi (2008) defendia que a igualdade seria alcançada pelo respeito à diferença. Reconhecer a diferença seria reconhecer, sobretudo, as potencialidades dos alunos, além de uma reflexão sobre a sociedade a que se destinariam os esforços educativos, no sentido de que sejam proporcionadas, realmente, igualdade de condições de atuação social, e não de reprodução das relações de poder presentes nessa sociedade.

[...] Certamente, o fato de apenas estar presente em ambiente considerado normal não basta. Para que o conhecimento flua e possa, assim, fazer sentido, faz-se necessário estabelecer interações reais professor-aluno, aluno-aluno, conhecimento-aluno e, em consequência proporcionar as negociações de sentido de cada realidade. (DECHICHI, 2008, p. 33)

Conforme Dechichi (2008), incluir seria, necessariamente, criar condições de enriquecimento humano, por meio da aproximação de culturas e formas de pensamento diferentes, a verdadeira inclusão deveria ser via de desenvolvimento humano.

Beyer (2006), considerou que poderiam ser demarcados quatro momentos históricos importantes no processo de inclusão no Brasil: exclusão do sistema escolar, atendimento

especial no sistema escolar, integração no sistema escolar regular e inclusão no sistema escolar regular.

Atualmente, a ênfase estaria numa educação inclusiva, que se proponha como articuladora de pedagogias acolhedoras das diferenças, a idéia de uma escola especial separada assusta e parece apresentar-se anacrônica. (BEYER, 2006)

Beyer (2006), considerou ainda que nos encontramos em uma fase de utopia com relação à inclusão de crianças com deficiência no sistema regular de ensino. Segundo o autor, estaríamos em um movimento internacional de revisão de pressupostos fundamentais para a educação especial.

Segundo Beyer (2006) houve um descompasso entre o surgimento e a formalização da política educacional nacional para os alunos com deficiência, pois, a primeira condição para educação inclusiva exige uma nova forma de pensar. É preciso entender que as crianças são diferentes entre si, únicas na sua forma de pensar e aprender. Assim, todas as crianças, não apenas as que apresentam alguma limitação ou deficiência, seriam especiais, por isso elas não deveriam ser tratadas de maneira uniforme. Deveria-se exigir dos alunos exatamente o que eles têm capacidade de demonstrar, as crianças deveriam corresponder às suas capacidades individuais e desenvolverem dessa forma a sua própria personalidade.

Para Carvalho (2008) o trabalho pedagógico na diversidade exigiu uma complexa visão econômica, política e social sobre as diferenças, em que parece fora de dúvida as questões referentes às diferenças, que imprimem um novo olhar na ação educativa.

O que de imediato constatamos é a composição heterogênea do alunado. São todos diferentes uns dos outros, seja em suas características corporais, comportamentais, seja em suas experiências de vida, nas atitudes, nos seus estilos de aprendizagem, em seus interesses, seja em suas motivações para aprender e para participar. (CARVALHO, 2008, p. 53)

Carvalho (2008) considera que o espaço educacional seria inclusivo, não apenas pela presença física dos sujeitos, como alunos e alunas; muito menos se sua intencionalidade educativa estivesse concentrada no rendimento, no conteúdo e nas atividades de aprendizagem que não considerassem as diferenças individuais porque assumiriam uma abordagem homogeneizadora. A escola é para todos, sendo um equívoco supor que o paradigma da inclusão se destine, exclusivamente, ao alunado da educação especial, aos alunos com deficiência e aos que apresentem condutas típicas de síndromes, além dos superdotados.

A escola poderia ser um espaço inclusivo se fossem reduzidas todas as pressões que levariam à exclusão, a partir das desvalorizações atribuídas aos alunos, com base em suas incapacidades, rendimento, raça, gênero, classe social, estrutura familiar, estilo de vida ou sexualidade. (CARVALHO, 2008, p.98)

Para Carvalho (2008) a preparação do espaço físico, bem como a articulação entre as políticas públicas, as atitudes daqueles que transitam e trabalham na escola contribuiriam para a formação de uma escola inclusiva.

Os professores deveriam examinar a questão, analisando-a em seus pontos e contrapontos, sempre em busca da boa qualidade das respostas educativas nas escolas. As barreiras deveriam ser removidas, a qualidade do processo ensino-aprendizagem deveria melhorar, além da articulação entre as políticas públicas para o enfrentamento da pluralidade de funções que a vida moderna acrescentou à escola (CARVALHO, 2008).

A diferença foi ressaltada no que se refere aos textos sobre a inclusão escolar. Houve de forma geral um consenso sobre a existência da diversidade de culturas, etnias, raças, características físicas, políticas e sociais dos grupos humanos o que levou a uma heterogeneidade.

É preciso refletir sobre: como trabalhar essas diferenças? O professor deve ir em busca de um processo de ensino e aprendizagem que leve a igualdade ou a diferença entre os alunos?

Para Ferreira (2006) os seres humanos são diferentes, pertencem a grupos variados, convivem e desenvolvem-se em culturas distintas. São, então, diferentes de direito. É o chamado direito à diferença; o direito de ser, sendo diferente.

As pessoas de diferentes orientações de vida (homens e mulheres, jovens e velhos, adultos e crianças, negros e brancos, índios e mestiços, estrangeiros, pessoas com deficiências) passaram, hoje, a lutar pelo reconhecimento e pela valorização justamente de suas “diferenças”. Em vez de exigirem mais equidade entre os seres humanos e lutarem por mais igualdade, de insistirem na demanda de cidadania igual para todos, essas minorias querem respeito e o direito a ser diferentes. (FERREIRA, 2006, p.40)

Diante das contribuições citadas acima sobre a inclusão escolar houve aspectos que levaram a algumas reflexões sobre o assunto.

A inclusão é um processo contrário à exclusão, que antes de ser um problema da educação é também um problema social, relacionado às desigualdades sociais fruto do sistema político-social e histórico dos países do mundo.

O Brasil é um país em desenvolvimento, mas que, apesar do crescimento econômico alcançado nas últimas décadas não desenvolveu como deveria a parte social. As minorias, na maioria das vezes, são prejudicadas e possuem menos oportunidades de educação e acesso a emprego.

Dessa forma, muitas crianças pobres, indígenas, pessoas com deficiência e negros são exemplos de excluídos do sistema de ensino de qualidade no Brasil e no mundo. A inclusão escolar deveria ser um processo que oportunizaria “todas” as crianças a terem acesso à educação de qualidade, garantindo dessa forma o desenvolvimento e aprendizagem de “todos”.

Incluir “todos” os “excluídos”, ou as pessoas que não têm acesso à educação refletiria em uma mudança profunda na sociedade, porém, há uma reflexão importante a ser feita sobre a inclusão: há estrutura física, material, profissional e social para que isso ocorra?

Beyer (2006) coloca que toda reforma educacional, ou toda concepção inovadora, tem sua fase de utopia e estamos diante de um movimento internacional de revisão de pressupostos fundamentais da educação inclusiva.

A educação ainda não é inclusiva no sentido de garantir desenvolvimento e aprendizagem para todos os alunos matriculados no sistema de ensino, porém, há avanços nas estruturas físicas das instituições de ensino e há reflexões sobre o ensino e aprendizagem de “todas” as crianças.

Sempre houve diferenças nas escolas, diferenças de cor, etnia, religião, cultura, porém, houve uma “chegada” maior de crianças heterogêneas nas escolas comuns nos anos 1990, com a garantia por Legislação de prioridade de matrícula de alunos com deficiência, síndromes e dificuldades de aprendizagem”, o que levou a maior reflexão sobre como trabalhar.

Compreender que “todos” os alunos são diferentes e possuem suas particularidades, habilidades, dificuldades e facilidades não parece ser um desafio para os profissionais da educação, porém trabalhar de forma a atender as necessidades de cada indivíduo ainda é um grande desafio.

O sistema de ensino ainda é excludente, as salas de aula são numerosas e dificultam um atendimento mais individualizado, muitas vezes não há troca de experiência e informações sobre os alunos durante a vida escolar dos mesmos, as provas são iguais para todos os alunos,

assim como os processos de seleção para vagas em universidades, e o contrário ainda parece utópico.

Muitas mudanças seriam necessárias no processo de ensino para alcançar escolas inclusivas, que garantissem aprendizagem e desenvolvimento a “todos”, respeitando as diferenças. As primeiras mudanças já começaram, mesmo que muitas vezes de forma despreparada, hoje se pensa e busca a inclusão.

Como citado anteriormente, a inclusão abrange “todos” e diante dessa amplitude, as crianças com deficiência foram escolhidas como sujeito de pesquisa desse trabalho.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO DE GEOGRAFIA

É essencial compreender um pouco da história da Educação Infantil, a partir do desenvolvimento político e econômico, das transformações ocorridas nesta área e as concepções pelas quais as crianças foram submetidas, e o atual estágio do ensino voltado a elas (SILVEIRA, 2008).

2.1. Um pouco da História da Educação Infantil

As funções das instituições que cuidavam de crianças foram evidenciadas após a primeira guerra mundial com o aumento do número de órfãos e a deterioração ambiental. Surgiu nesta época um maior interesse na educação infantil principalmente por parte de médicos que começaram a utilizar materiais por eles confeccionados para desenvolver atividades educativas como, por exemplo, a médica psiquiatra italiana Maria Montessori (1879 – 1952).

O nome da médica psiquiatra italiana Maria Montessori (1879 – 1952) inclui-se também na lista dos principais construtores de propostas sistematizadas para a Educação Infantil no século XX. Tendo sido encarregada da seção de crianças com deficiência mental em uma clínica psiquiátrica de Roma, produziu uma metodologia de ensino com base nos estudos médicos de Itard e Séguin, que haviam proposto o uso de materiais apropriados como recursos para o ensino.

Além das contribuições de Montessori, no século XX a infância ganhou novas concepções e preocupações com relação aos valores sociais produzidos no embate de problemas políticos e econômicos. Houve nesta época diversas e valiosas contribuições para a educação infantil como as de Vygotsky, Piaget, Freinet, entre outros. Os professores da educação infantil da atualidade ainda se baseiam nas concepções destes autores (SILVEIRA, 2008).

Após a Segunda Guerra Mundial surgiram novos estudos abordando a preocupação com a situação social da infância e a idéia da criança como portadora de direitos. Surgiram teorias que evidenciavam a necessidade da estimulação do desenvolvimento na criança desde o nascimento, como as de Vygotsky, Piaget e Freinet.

A expansão dos serviços de educação infantil na Europa e nos Estados Unidos foi sendo influenciada cada vez mais por pesquisadores que apontavam o valor da estimulação precoce

do desenvolvimento da criança já a partir do nascimento. (OLIVEIRA, 2002 apud SILVEIRA, 2008).

O desenvolvimento tecnológico e a busca da mulher pelo mercado de trabalho acarretaram maiores mudanças nas concepções sobre a criança e sua educação, ocorrendo a necessidade de buscar novas alternativas para cuidar das crianças.

A criança passou a ser vista como sujeito social, ativa, participante na construção do saber. Esta visão provocou mudanças na prática pedagógica dos profissionais da área que buscavam, a partir daí, uma formação especializada, como afirma Oliveira (2002). Atualmente o principal eixo das discussões da Educação Infantil é a qualidade, englobando o desenvolvimento integral da criança, bem como, o preparo para o ensino elementar (SILVEIRA, 2008).

História da Educação Infantil no Brasil

No Brasil até meados do século XIX o atendimento a crianças de 0 a 6 anos em instituições como creches praticamente não existia, devido à estrutura familiar da época moldada tradicionalmente, em que o pai de família trabalhava em busca do sustento e a mãe cuidava dos filhos (SILVEIRA, 2008).

Na época a maioria da população se concentrava na área rural e pequena parte nas cidades. Havia muitas crianças órfãs de escravos e índios (que geralmente eram consequências de abusos sexuais pelos homens brancos) adotadas pelas famílias dos grandes fazendeiros. Nas cidades as crianças abandonadas eram deixadas nas rodas expostas que existiam nos orfanatos da época (SILVEIRA, 2008).

No final do século XIX começou a ser discutido no Brasil as concepções elaboradas na Europa sobre a educação infantil. A partir deste período foram criadas as primeiras instituições voltadas para o atendimento de crianças pobres. Posteriormente, surgiram os primeiros jardins-de-infância voltados para as crianças mais ricas. Após a proclamação da república houve um investimento na educação, porém, voltado para o ensino primário. Somente com o processo de urbanização brasileira e consequentemente com a industrialização surgiu a necessidade de atendimento às crianças, filhos das mulheres que entraram no mercado de trabalho. Com a chegada das fábricas houve uma mudança na estrutura da família tradicional brasileira, as mulheres saíram de casa para trabalhar nas indústrias o que acarretou na busca de atendimento às crianças. Inicialmente, as crianças eram acolhidas por caridade

pelas mulheres que não trabalhavam e se dispunham a pajeir as crianças de outras famílias ou no acolhimento de parentes. Posteriormente, a partir da organização de movimentos e sindicatos de operários(as) foi reivindicado, inicialmente, aos empresários e, posteriormente, ao governo instituições como creches e pré-escolas (SILVEIRA, 2008).

Foram implantadas instituições voltadas para o atendimento de crianças, porém, o caráter era assistencial, pois havia preocupação com a organização espacial e com a saúde da criança, não havia um trabalho de cunho pedagógico.

Após 1922, surgiram as primeiras regulamentações sobre o atendimento à criança e paralelamente ao movimento de renovação pedagógica conhecida como escalvinismo, que também discutia a educação pré-escolar, porém, os estudos da época eram voltados para as crianças das camadas sociais mais favorecidas (SILVEIRA, 2008). O escalvinismo era um movimento que se contrapunha à escola tradicional em busca de uma escola renovada, na qual se pretendia a incorporação de toda a população infantil, e buscava colocar o aluno no centro dos processos de aquisição do conhecimento escolar.

Em 1935, a prefeitura de São Paulo criou o Serviço Municipal de Jogos e Recreio, que abrangia a Secretaria de Cultura e Higiene. Com isso, passou-se a atender a crianças na faixa etária de 3 a 12 anos, até então o atendimento era destinado aos parques infantis. Com o decorrer dos anos foi firmado um convênio com o Estado para solucionar a carência de prédios escolares na área da Capital paulista. A admissão dos professores era realizada em nível precário, mas em 1959 já havia a figura do professor substituto na Rede Municipal. (AMERICANO, 2012).

Somente na década de 1940 prosperaram iniciativas governamentais na Educação Infantil, porém, o atendimento à criança era voltado à saúde e à filantropia. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1961 (Lei 4024 61) incluiu os maternais, jardins de infância e pré-escola no sistema de ensino.

Na década de 1970 houve um processo de municipalização da educação pré-escolar pública, como expõe Oliveira (2002): O aumento da demanda por pré-escola incentivou, na década de 70, o processo de municipalização da educação pré-escolar pública, com a diminuição de vagas nas redes estaduais de ensino e sua ampliação nas redes municipais, política intensificada com a aprovação da Emenda Calmon à Constituição Nacional de 1982, que vinculava um percentual mínimo de 25% das receitas municipais a gastos com o ensino em geral.

O interesse cada vez maior das mães de classe média, não somente das mães de classes populares por atendimento às crianças, concomitante às novas pesquisas realizadas na área sobre o desenvolvimento da criança levou algumas instituições a se preocuparem com o caráter pedagógico no atendimento às crianças (SILVEIRA, 2008).

A mudança na mentalidade da população já estava suplantada, o atendimento às crianças já não era visto como assistência social e sim como dever do Estado e direito da família. Lutas pela democratização da escola pública, somadas a pressões de movimentos feministas e de movimentos sociais de lutas por creches, possibilitaram a conquista, na Constituição de 1998, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino (OLIVEIRA, 2002).

Embora houvesse um maior esforço em busca de práticas pedagógicas nas instituições, os profissionais se deparavam com a falta de estrutura física e material para realizar as atividades com as crianças (SILVEIRA, 2008).

Um traço marcante das décadas de 1980 e 1990 para educação voltada às crianças foi o surgimento de programas de televisão infantis com programação pedagógica, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, que registrava os direitos da criança incluindo o direito à educação. Surgiram também novas idéias e concepções para Educação Infantil com a proposta de uma nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394 96), que estabeleceu a educação infantil como etapa inicial da educação básica, marco na história da educação infantil por incluir crianças de 0 a 6 anos no atendimento público obrigatório, dentre outras conquistas (SILVEIRA, 2008).

A necessidade por atendimento às crianças vem aumentando diante da estrutura capitalista atual e as instituições vêm experimentando diversas metodologias e formas de estimulação por meio de atividades lúdico-pedagógicas. A maioria dos pais procura atendimento integral para as crianças, esta realidade merece uma reflexão especial. Na verdade, na última década houve, em muitos casos, uma transferência da responsabilidade pela educação dos filhos para os profissionais da educação, que se sentem muitas vezes sobrecarregados e sem apoio para realizar seu trabalho. É essencial que as famílias acompanhem o desenvolvimento de suas crianças e participem juntamente com as escolas no processo educacional (SILVEIRA, 2008).

Após a LDB de 96, a formação do profissional de docência na educação infantil passou a ser evidenciado, no caso de Uberlândia, em especial, a Prefeitura Municipal de Uberlândia emprega na sala de aula um professor e educadores infantis para auxiliarem o professor, aos

docentes é exigida formação no magistério e aos educadores formação fundamental, a Prefeitura oferece aos funcionários benefícios de acordo com o Plano de Cargos e Carreira, esta realidade revela que se mantêm na educação infantil profissionais sem formação em sala de aula (SILVEIRA, 2008).

A experiência que esta pesquisadora adquiriu em sala de aula, foi de que todos os profissionais que trabalham diretamente com a criança exercem as funções de cuidar e de educar, ao pensar nisto, fica clara a necessidade da formação e remuneração adequada para todos que trabalham na educação infantil.

Ao pesquisar sobre Educação Infantil faz-se necessário conhecer as propostas curriculares existentes, desta forma, é possível saber como estão sendo tratados os conteúdos e quais os objetivos se pretende atingir com a proposta. Nem sempre, esses documentos são norteadores da ação pedagógica para trilhar caminhos e propor mudanças. (SILVEIRA, 2008).

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI foi formulado pelo MEC e as Diretrizes Nacionais para Educação Infantil definidas pelo Conselho Nacional de Educação. No município de Uberlândia foram elaboradas as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, bem como, cada instituição possui autonomia para elaborar sua própria proposta curricular adaptando os conteúdos e a forma de abordagem à realidade da comunidade que atende (SILVEIRA, 2008).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil integra a série de documentos Parâmetros Curriculares Nacionais. Em fevereiro de 1998 a versão preliminar do documento foi encaminhada a 700 profissionais ligados à área da Educação Infantil (pareceristas) para que em um mês fosse devolvido ao MEC um parecer sobre essa versão.

O RCNEI foi divulgado em outubro de 1998. Apesar do pedido dos pareceristas para prorrogar o tempo, a fim de debater e discutir o documento, o RCNEI possui caráter não obrigatório, porém, foi publicado antes das Diretrizes Curriculares Nacionais que possui caráter mandatório (SILVEIRA, 2008).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil apresentam os objetivos gerais para a área e o RCNEI foi organizado em três volumes: Introdução; Formação pessoal e social e Conhecimento do mundo.

O Brasil (1998) apresenta o texto organizado e várias figuras. No conteúdo verificamos a presença de conceitos importantes para área como criança, educar, cuidar, brincar, relações creche-família, professor de educação infantil, educar crianças com necessidades especiais, a

instituição e o projeto educativo, apresenta também assuntos como organização do espaço e do tempo, parceria com as famílias, entre outros aspectos (SILVEIRA, 2008).

A proposta do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil que concebe a criança como um ser social, psicológico e histórico, se baseia no construtivismo, na idéia de que o conhecimento não está pronto e acabado, ele seria construído em um processo de interação entre o aluno e o meio social e as relações humanas, mediado pelo professor. Evidencia a cultura de cada criança como ponto de partida para o trabalho do professor e propõe uma educação transformadora, em que o aluno constrói seu conhecimento usando o raciocínio, ou seja, pensando. Ademais, busca a formação de cidadãos críticos, que não aceitam o que lhe é imposto sem questionar. (SILVEIRA, 2008).

A estrutura do que é proposto no RCNEI apresenta objetivos gerais e específicos, conteúdos e orientações didáticas na busca de facilitar o trabalho do profissional da área. Estabelece uma integração curricular na qual os objetivos gerais para a educação infantil definem objetivos específicos para o trabalho, destes decorrem os conteúdos que possibilitam concretizar as intenções educativas. A estrutura do RCNEI se apóia em dois grupos divididos pela faixa etária: crianças de 0 a 3 anos e crianças de 4 a 6 anos, aborda duas áreas Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo que são constituídos pelos eixos de trabalho: Identidade e autonomia, Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade e Matemática (SILVEIRA, 2008).

No RCNEI os conteúdos são trabalhados como um meio para que as crianças desenvolvam suas capacidades e ampliem seu conhecimento de mundo, no qual estão inseridos. Os conteúdos abrangem fatos, conceitos e princípios. O documento inclui diversos conteúdos, porém não deixa claro como trabalhar de maneira integrada e intencional. (SILVEIRA, 2008).

O RCNEI foi bastante discutido entre os profissionais da Educação Infantil para elaboração das DCMEI, alguns professores e profissionais da SME defendem que o documento foi uma contribuição positiva para educação infantil, colaborando para a mudança do estigma de destinação exclusiva aos pobres e delimitando aspectos relativos à educação de crianças de 0 a 6 anos. Outros afirmam que a elaboração deste documento foi precoce, expõem que é necessário discutir melhor sobre os objetivos e as especificidades da Educação Infantil.

2.2. Algumas concepções sobre o Desenvolvimento Infantil

Esse tópico aborda algumas contribuições relevantes sobre o Desenvolvimento Infantil que são utilizados como norteadores nas práticas pedagógicas de escolas públicas e privadas. Em seguida fez-se uma breve abordagem sobre as principais teorias do desenvolvimento da criança.

Piaget (1975) explica o desenvolvimento humano fundamentado em dois elementos básicos os fatores invariantes que ele define como a estrutura biológica que o indivíduo recebe e são características sensoriais e neurológicas, que não mudam ao longo da vida - e os fatores variantes - que são as características que se transformam ao longo da vida no processo de interação com o meio físico e social no qual o indivíduo está inserido (PULASKI, 1980).

Segundo Piaget há a busca por um equilíbrio do organismo humano, nesse processo a assimilação e acomodação são fundamentais. Piaget esclarece que assimilação é a tentativa do indivíduo de solucionar situações usando sua estrutura cognitiva. É um processo contínuo visto que o homem está em constante interpretação da realidade e tem que se adaptar ao mundo que está inserido. Já acomodação seria a capacidade de modificar a estrutura mental antiga para conseguir dominar um novo objeto do conhecimento, ela representa as mudanças que tal objeto provoca no ser humano (conhecer e aprender) (PULASKI, 1980).

Para Piaget (1975) o processo de equilibração (conceito central da sua teoria construtivista do conhecimento) é dinâmico, pois o ser humano se depara com conflitos cognitivos constantes e, constantemente, há a busca por resolvê-los. As relações constantes entre o ser humano e os objetos levam a formar o pensamento lógico, por isso, é extremamente importante os conflitos cognitivos e a busca de superação (PULASKI, 1980).

Os estágios do desenvolvimento da inteligência apresentados pela teoria psicogenética de Piaget são a sensório-motora (faixa etária aproximada de até 2 anos), inteligência simbólica ou pré-operatória (de 2 a 7-8 anos), inteligência operatória concreta (7-8 anos a 11-12 anos), inteligência operatória formal (a partir de 12 anos).

Cada estágio se caracteriza pelo surgimento de estruturas originais que diferem das estruturas anteriores pela natureza de suas coordenações e pela extensão do campo de aplicação. Estas estruturas correspondem a características momentâneas que são alteradas pelo desenvolvimento subsequente, em função da necessidade de uma melhor organização. (FERRACIOLI, 1999, p. 5)

Para o autor citado acima no estágio sensório-motor ou pré-verbal, a criança procura coordenar e integrar as informações que recebe pelos sentidos e, restringindo-se ao real, elabora o conjunto de subestruturas cognitivas ou esquemas de assimilação, que servirão de base para a construção das futuras estruturas decorrentes do desenvolvimento ulterior.

No estágio pré-operatório, surge conforme Piaget; Inhelder (1978) o poder de representação de objetos ou acontecimentos, é possível, por exemplo, a aquisição da linguagem ou de símbolos coletivos. A partir daí, há o desenvolvimento de um pensamento simbólico e pré-conceitual e, em seguida, do pensamento intuitivo, que, em progressivas articulações, conduzem ao limiar das operações. As operações são ações internalizadas, ou seja, executada em pensamento sobre objetos simbólicos, seja pela representação de seu possível acontecimento e de sua aplicação a objetos reais evocados por imagens mentais, seja por aplicação direta a sistemas simbólicos (FERRACIOLI, 1999).

O autor referenciado anteriormente considera também que no período das operações concretas, as intuições articuladas se transformam em operações (por exemplo, juntar ou separar), classificação (por exemplo, por cores ou tamanho grande e pequeno), ordenamento e correspondência (por semelhança e diferença, por exemplo) além de se observar o surgimento das noções de tempo, causalidade, conservação, entre outras. Entretanto, o pensamento ainda conserva seus vínculos com o mundo real, isto é, as operações se prendem às experiências concretas, não envolvendo operações de lógica de proposições.

Finalmente, na adolescência, é alcançada a independência do real, surgindo o período das operações formais. Seu caráter geral é o modo de raciocínio, que não se baseia apenas em objetos ou realidades observáveis, mas também em hipóteses, permitindo, desta forma, a construção de reflexões e teorias (FERRACIOLI, 1999). O pensamento toma-se então hipotético-dedutivo.

Vygotsky privilegia o ambiente social da criança, dessa forma acredita que o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio. A interação entre os indivíduos é fundamental para o desenvolvimento, pois ela possibilita a geração de novas experiências e conhecimento (MOREIRA, 1995).

A aprendizagem é uma experiência social, mediada pela utilização de instrumentos e signos, de acordo com os conceitos utilizados por Vygotsky. Um signo, dessa forma, seria algo que significaria alguma coisa para o indivíduo, como a linguagem falada e a escrita. A

aprendizagem é uma experiência social, a qual é mediada pela interação entre a linguagem e a ação. Para ocorrer a aprendizagem, a interação social deve acontecer dentro da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que seria a distância existente entre aquilo que o sujeito já sabe, seu conhecimento real, e aquilo que o sujeito possui como potencialidade para aprender, seu conhecimento potencial, ou seja, o desenvolvimento e aprendizagem ocorrem juntos. A aprendizagem ocorre no intervalo da ZDP, em que o conhecimento real é aquele que o sujeito é capaz de aplicar sozinho e o potencial é aquele que ele necessita do auxílio de outros para aplicar..

As funções psicológicas de uma pessoa são desenvolvidas ao longo do tempo e mediadas pelo social, através de símbolos, criados pela cultura. A linguagem representa a cultura e depende do intercâmbio social. Os conceitos são construídos no processo histórico e o cérebro humano é resultado da evolução. Em todas as culturas, os símbolos culturais fazem a mediação. Os conceitos são construídos e internalizados de maneira não linear e diferente para cada pessoa (MOREIRA, 1995).

Piaget e Vygotsky acreditam na importância da relação da criança com o meio em que ela vive, as relações com os objetos e com as pessoas são fundamentais para a aprendizagem da criança. É importante proporcionar às crianças o máximo de experiências possíveis com diferentes objetos e interações com pessoas, explorando as diferentes linguagens e signos da sociedade em que vive.

Para Wallon (apud BASSO, 2014), o ser humano constitui-se em um ser sócio-cognitivo. O autor estudou a criança contextualizada, como uma realidade viva e total no conjunto de seus comportamentos, suas condições de existência.

Wallon ainda coloca que as relações da criança com os outros são fundamentais para o desenvolvimento da pessoa. As crianças nascem em um contexto cultural e simbólico, nesse período, de completa “indiferenciação” entre a criança e o ambiente humano, sua compreensão das coisas dependerá dos outros, que darão às suas ações e movimentos formato e expressão.

As crianças comunicam-se e constituem-se como sujeitos com significado através da ação e interpretação do meio entre humanos, construindo suas próprias emoções, que é seu primeiro sistema de comunicação expressiva. Estes processos comunicativos-expressivos acontecem em trocas sociais como a imitação. Imitando, a criança desdobra, lentamente, a nova capacidade que está construindo (pela participação do outro ela se diferenciara dos

outros), formando sua subjetividade. Pela imitação, a criança expressa seus desejos de participar e se diferenciar dos outros se constituindo em sujeito próprio (BASSO, 2014).

Wallon propõe estágios de desenvolvimento, assim como Piaget, porém, ele não é adepto da idéia de que a criança cresce de maneira linear. O desenvolvimento humano tem momentos de crise, isto é, uma criança ou um adulto não são capazes de se desenvolver sem conflitos. A criança se desenvolve com seus conflitos internos e, para ele, cada estágio estabelece uma forma específica de interação com o outro, é um desenvolvimento conflituoso..

No início do desenvolvimento existe uma preponderância do biológico e, após, o social adquire maior força. Assim como Vygotsky, Wallon acredita que o social é fundamental. A cultura e a linguagem fornecem ao pensamento os elementos para evoluir, sofisticar. A parte cognitiva social é flexível, o desenvolvimento é descontínuo e, por isso, sofre crises, rupturas, conflitos, retrocessos, como um movimento que tende ao crescimento (BASSO, 2014).

No início do desenvolvimento predominam as relações afetivas como intermédio de suas relações com o mundo, posteriormente, predominam as atividades de investigação, exploração e conhecimento do mundo social e físico. No estágio sensório-motor predomina-se as relações cognitivas da criança com o meio, isso acontece até os 3 anos. Wallon identifica o sincretismo como sendo a principal característica do pensamento infantil, ou seja, a criança reúne realidade e fantasia, há uma mistura de ideias. Os fenômenos típicos do pensamento sincrético são: fabulação, contradição, tautologia e elisão.

Na gênese da representação, que emerge da imitação motora-gestual ou motricidade emocional, as ações da criança não mais precisarão ter origem na ação do outro, ela vai “desprender-se” do outro, podendo voltar-se para a imitação de cenas e acontecimentos, tornando-se habilitada à representação da realidade. Este salto qualitativo da passagem do ato imitativo concreto e a representação é chamado de simulacro. No simulacro, que é a imitação em ato, forma-se uma ponte entre formas concretas de significar e representar e níveis semióticos de representação. Essa é a forma pela qual a criança se desloca da inteligência prática ou das situações para a inteligência verbal ou representativa (BASSO, 2014, p.1)

No estágio personalístico, em que a criança começa a tomar consciência de si mediante as relações que estabelece, o que geralmente acontece por volta dos 3 aos 6 anos, aparece a imitação inteligente, a qual constrói os significados diferenciados que a criança dá para a própria ação. Nessa fase, a criança está voltada novamente para si própria. Para isso, a criança coloca-se em oposição ao outro num mecanismo de diferenciar-se. A criança, mediada pela

fala e pelo domínio do “meu/minha”, faz com que as idéias atinjam o sentimento de propriedade das coisas. A tarefa central é o processo de formação da personalidade. De 6 até os 12 anos a criança passa ao estágio categorial trazendo avanços na inteligência, nesse estágio os progressos intelectuais orientam os interesses da criança e a leva a superação do sincretismo, a capacidade de controlar a mente, a utilizar a linguagem verbal para expressar-se e a formar conceitos. (BASSO, 2014).

2.3. Diretrizes Curriculares para Educação Infantil do Município de Uberlândia

As Diretrizes Curriculares para Educação Infantil de Uberlândia surgiram de mudanças ideológicas, políticas e culturais, havia a necessidade de repensar e reestruturar coletivamente este nível de ensino em busca de organizar melhor o trabalho.

Foram realizados a partir de 2001 encontros e debates a fim de repensar a prática com as crianças de 0 a 6 anos. A Coordenação da Educação Infantil juntamente com representantes de várias instituições de educação infantil do município começaram a estudar sistematicamente a Proposta Curricular de Porto Alegre, pois notaram que nessa proposta continha os pressupostos político e pedagógico que orientariam a elaboração das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil de Uberlândia (2003), conforme os anseios que foram diagnosticados no ano anterior com os professores da rede municipal. A partir destes estudos, palestras e atividades práticas, com os temas dos contextos educativos foram reestruturadas e publicadas em 2003 (SILVEIRA, 2008).

O documento foi elaborado sob a coordenação de Júnia Alba Gonçalves e Kátia Regina Ferreira e é composto de Introdução, Contexto histórico da Educação Infantil pública de Uberlândia, Organização do Trabalho Educativo, Proposta de uma Pedagogia da Infância de caráter emancipatório, Fonte filosófica da Ação Educativa e as Diretrizes Curriculares, sua Fundamentação Teórica, os Complexos Temáticos Contextuais, Avaliação e Considerações Inconclusas .

As Diretrizes Curriculares para Educação Infantil de Uberlândia (2003) não possui atrativos como apresentação estética e figuras, presentes no RCNEI. Relata o contexto histórico de sua elaboração e a necessidade de reestruturação da Educação Infantil no município, ausentes no RCNEI. Propõe uma abordagem curricular interativa e que se estruture na perspectiva da inclusão social.

Nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil de Uberlândia (2003) são abordados alguns conceitos importantes para Educação Infantil como o da criança, o papel do professor, a ação pedagógica, neste sentido é menos completo, comparado ao RCNEI.

As Diretrizes Curriculares para Educação Infantil de Uberlândia (2003) propõe um currículo composto por Complexos Temáticos Contextuais que abordam questões da vida cotidiana, tendo em vista a transformação deles em saberes especificamente escolares e coloca nas mãos dos profissionais uma exploração das disciplinas de forma interdisciplinar. Constan nos Complexos Temáticos Contextuais: Identidade, Gênero, Etnia e Religiosidade -Proteção, Afeto e Aconchego -Brincadeiras e Jogos -Imaginação e Fantasia – Sexualidade -Saúde, Higiene e Alimentação e Ética e cidadania. São consideradas as seguintes áreas do conhecimento: Filosofia, Conhecimento lógico-Matemático, Ciências, Geografia, História e Linguagens que engloba Expressão Oral e Escrita.

Há no texto a tentativa de explicar a importância dos eixos temáticos e como trabalhar relacionando-os à vivência da criança e explorando os conteúdos das diversas áreas do conhecimento, por exemplo, ao trabalhar o eixo higiene e alimentação, a rotina na Escola pode ser explorada para mostrar às crianças como os alimentos chegam à escola, como são feitos e dessa forma a criança aprende a partir de suas experiências. A proposta expõe que os Complexos Educativos Contextuais devem ser relacionados entre si, e que na organização e fundamentação dos complexos, é possível entender que os mesmos devem ser trabalhados de forma interligada.

Em suas considerações fica claro a importância da elaboração da proposta pedagógica de cada escola, a responsabilidade dos profissionais da área em propor um currículo que não se limite a uma política educativa liderada pelo sistema de ensino Educação Infantil e educação especial em Uberlândia.

Como a presente pesquisa foi realizada com crianças atendidas nas escolas municipais de Uberlândia, faz-se necessário conhecer a história da Educação Infantil no município, bem como a trajetória percorrida na busca pela Inclusão Escolar Infantil. Para buscar informações sobre a história da Educação Infantil em Uberlândia em visita ao setor da Educação Infantil do Centro Municipal de Estudos e projetos Educacionais Julieta Diniz - CEMEPE de Uberlândia, uma coordenadora da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Uberlândia disponibilizou para contribuir com a pesquisa um trabalho não publicado, elaborado pela

equipe de coordenação pedagógica do município de Uberlândia (administração de 2005-2008 e 2009- 2012) e concedeu entrevista não estruturada sobre o assunto.

Entende-se que os relatos orais utilizados são fontes de dados importantes que podem ser utilizadas na busca, interpretação e composição de informações.

Até a década de 1980 o atendimento às crianças era assistencialista e, a partir dos anos 1980, iniciou-se um trabalho de cunho pedagógico. Inicialmente coordenado pela Secretaria Municipal de Trabalho e Ação Social, o trabalho era realizado em creches com o foco no cuidado com as crianças, por profissionais sem formação profissional, e acesso a uma estrutura física muito precária (COORD-A, 2012)¹.

Posteriormente, já coordenado pela Secretaria Municipal de Educação - SME, o atendimento às crianças incluía a pré-escola e tinha como foco o educar e alfabetizar. O trabalho era realizado por estagiários da Universidade Federal de Uberlândia que mantinha parceria com a SME, mas as estruturas físicas continuavam inadequadas e sem recursos necessários.

No período de 1984 a 1989 a SME passou a contar com um setor de Divisão Pré-escolar e a contratar profissionais habilitados para atuarem na Educação Infantil. Houve nessa época uma pequena estruturação da rede física de atendimento às crianças. Uma melhor estruturação e construção de espaços físicos destinados ao atendimento educacional infantil foram realizadas entre 1990 e 1995, período em que ocorreram os primeiros concursos públicos municipais para preenchimento de vagas na Educação Infantil.

A LDB, Lei nº 9.396 de 1996 definiu como prioridade o atendimento aos alunos do Ensino Fundamental, dessa forma aumentou o atendimento ao Ensino Fundamental nas instituições de Educação Infantil para cumprir a legislação. No período de 2000 a 2004 as Unidades de Desenvolvimento Infantil (instituições que atendiam as crianças) até então administradas pela Secretaria Municipal de Trabalho e Ação Social, passaram à responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. Houve nesse período a elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil. As DCMEI tiveram como referência a Proposta Curricular de Porto Alegre, que norteou estudos da Coordenação da Educação Infantil juntamente com representantes de várias instituições, concluindo o trabalho de elaboração das DCMEI em 2003 (COORD-A, 2012).

¹ COORD-A= Coordenadora da Área de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia/Prefeitura Municipal de Uberlândia. Entrevistada em 2012.

Em 2005 foram realizadas oficinas para que as equipes profissionais das Escolas de Educação Infantil se interessassem pelas DCMEI. Houve também iniciativa de um diagnóstico por parte da coordenação municipal de Educação Infantil do atendimento que era realizado às crianças, nos quais foram considerados o espaço físico, o acesso a materiais, a equipe de profissionais, a merenda, os cenários educativos, a prática pedagógica, dentre outros aspectos. Diante das observações realizadas a partir do diagnóstico feito, pode-se observar em 2005 nas instituições de atendimento infantil uma estrutura física inadequada, organização do espaço educativo pouco acessível às crianças e construído sem a participação delas, os adultos organizavam e “enfeitavam” as instituições sem o envolvimento dos alunos, uma prática pedagógica tradicional, com foco na alfabetização, rotina sistematizada de forma pouco lúdica ou estimuladora para as crianças e atividades externas e de brincar livres, sem contextualização e direcionamento. O diagnóstico realizado resultou na iniciativa por parte da Coordenação da Educação Infantil de elaboração de cursos de formação continuada, iniciados em 2006, voltados para os profissionais da Educação Infantil (COORD-A, 2012).

De 2007 a 2010 houve uma transição das Unidades Conveniadas (ONG) administradas até então pela Secretaria de Trabalho e Ação Social e que passaram a ser administradas pela Secretaria Municipal de Educação. Nesse período, a Coordenação da Educação Infantil realizou estudos de temas voltados para a aplicabilidade das DCMEI pelas equipes de profissionais que atendiam nas escolas de educação infantil.

O estudo realizado pelas coordenadoras com o intuito de repassarem propostas na maneira de trabalhar com as crianças aos profissionais da educação infantil do município de Uberlândia resultou em um Projeto de Formação Continuada, chamado de “Projeto Formar em Rede”, realizados de 2007 a 2010, que incluiu “Encontros coletivos” e cursos no CEMEPE voltados para os profissionais da Rede Municipal. Os temas norteadores trabalhados eram “O brincar”, “A leitura e o professor”, “Artes Visuais e Matemática”.

Em 2011, a Educação Infantil em Uberlândia passou por uma fase de reestruturação das DCMEI, com base na Resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009, que instituiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI. Foi realizado o Projeto chamado de “Projeto Rede em Formação”, envolvendo todos os profissionais da Educação Infantil do município com o objetivo de conhecer e analisar as novas DCNEI. Após vários encontros e cursos coletivos, em 2012 foi iniciada a fase de consolidação das DCMEI pelas equipes das escolas que atendem a Educação Infantil com a orientação de que cada escola

retomasse seu Projeto Político Pedagógico para atualização da Proposta Pedagógica das instituições, tomando como referência o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (COORD-A, 2012).

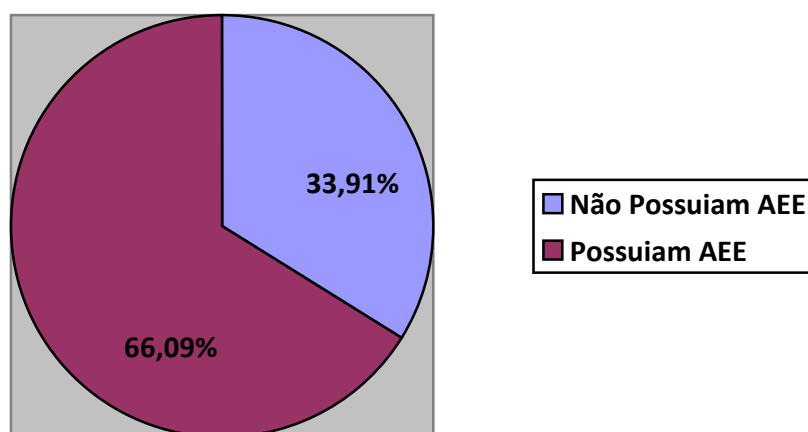
De acordo com os dados apresentados pela Prefeitura Municipal de Uberlândia (2012a), em 2012, a Rede Pública Municipal desta cidade atendia cerca de 17.000 crianças de 0 a 5 anos, possuía 63 Escolas Municipais de Educação Infantil, 21 Escolas de Ensino Fundamental com salas de pré-escola e 31 Unidades de Educação Infantil conveniadas, totalizando 115 unidades de atendimento.

Ao buscar informações sobre como iniciou o trabalho com crianças com deficiência nas escolas de Uberlândia foi realizada uma visita ao Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas - NADH, onde foram realizadas duas entrevistas com a Coordenadora de Roteiro da Educação Infantil, a primeira entrevista realizada foi não estruturada e a segunda, após organização das informações recebidas pela pesquisadora, foi estruturada.

A coordenadora forneceu algumas informações e disponibilizou dois documentos não publicados, elaborados pela equipe do NADH, que contém um pouco do processo histórico da inclusão escolar nas instituições de Educação Infantil de Uberlândia.

Com relação ao Ensino Fundamental, o processo de inclusão iniciou-se anteriormente. O município de Uberlândia implantou desde 1990 um programa educacional denominado “Programa Ensino Alternativo”, destinado à pessoas com diversas deficiências, o qual envolvia inicialmente 26 escolas das zonas urbana e rural (COORD-B, 2012)².

² COORD-B= Coordenadora de Roteiro da Educação Infantil do Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas/ Prefeitura Municipal de Uberlândia. Entrevistada em 2012.

Gráfico 1 – Quantitativo de Escolas que possuíam AEE em 2012

Fonte: Prefeitura Municipal de Uberlândia (2012b)

De acordo com o gráfico 1 e as informações fornecidas pela COORD-B (2012), de 115 Escolas Municipais de Uberlândia que atendiam a Educação Infantil, 76 instituições possuíam AEE. O dado revela que 39 escolas não recebiam AEE e o que se pode notar é que haviam crianças com deficiência matriculadas e que não recebiam o atendimento, por falta da disponibilidade da família de retornar em horário extra-turno de aula com a criança.

Em alguns casos os profissionais das escolas conseguiam adaptar os horários e oferecem o AEE no horário de aulas e em outros não. No caso do AEE acontecer em horário de aula da criança, ela acaba perdendo o que está sendo trabalhado em sala de aula com as outras crianças.

O Programa “Ensino Alternativo” constituiu-se em uma proposta de ação pedagógica que acontecia na escola para favorecer a aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva, visual ou intelectual e dificuldade de aprendizagem e tinha como objetivo a integração destes alunos ao ensino regular, bem como, a sua escolarização.

A inclusão escolar na Educação Infantil no município de Uberlândia é recente, somente após o ano de 2004 com a publicação de uma normativa municipal (a primeira foi publicada em janeiro de 2001 e a última em 2011) que garante o acesso escolar a todas as crianças,

independente das diferenças e começaram a ser tomadas algumas medidas com relação ao atendimento às crianças com deficiência.

Ainda em 2006, a normativa de 2004, foi reelaborada pela equipe do NADH, representantes das escolas e inspeção, a fim de respaldar legalmente o trabalho da educação especial no município. Desta maneira, deu-se início à elaboração de provas e organização do Processo Seletivo simplificado para contratação de professores, pedagogos, instrutores e intérpretes de Língua de Sinais Brasileira, através de recrutamento interno em cada escola.

Em 2006, o Programa Ensino Alternativo deixou de existir para ser implantado o AEE, uma proposta do Governo Federal. De acordo com a proposta do AEE, somente alunos com deficiência física, mental, sensorial e condutas típicas, seriam atendidos, sendo assim necessário que o NADH criasse uma nova frente de trabalho nomeada Apoio ao Desenvolvimento da Aprendizagem - ADA no qual, os alunos com dificuldade de aprendizagem, hiperatividade e dislexia fossem atendidos com apoio psicopedagógico, implantado em 2007.

Foram realizadas reformas para adequar as salas de recursos implantadas em treze escolas que trabalhavam com o programa EA anteriormente, a fim de melhorar o atendimento aos alunos com deficiência (COORD-B, 2012).

Outras ações foram realizadas na busca por melhoria no atendimento às crianças com deficiência, como a realização de cursos de formação para professores, assessoria ao trabalho realizado nas escolas que participavam anteriormente do Programa Ensino Alternativo e outros direcionamentos para implantar o Atendimento Educacional Especializado no âmbito educacional. Os professores da sala regular e profissionais das escolas que não contavam com o extinto Programa Ensino Alternativo receberam orientações didático-metodológicas e participaram de Fórum, Simpósio, dentre outros eventos voltados para educação inclusiva, em parceria com a UFU e UNITRI.

Em 2007 o município de Uberlândia se uniu a 161 municípios-pólo responsáveis pela ação de multiplicar o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, por meio do “Curso de formação de gestores e educadores”, tendo como municípios de abrangência: Araporã, Arapuá, Cachoeira Dourada, Capinópolis, Carneirinho, Córrego Dantas, Cruzeiro da Fortaleza, Delta, Estrela do Sul, Fronteira, Ipiacú, Iraí de Minas, Lagoa Formosa, Monte Alegre de Minas, Planura, Prata e Pratinha; dando a estes, a oportunidade de implantar o AEE, bem como, receber salas de recursos multimeios do MEC (COORD-B, 2012).

A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação realizou em Brasília, de 26 a 30 de março de 2007, o Curso de Formação Continuada de Tutores para Atendimento Educacional Especializado para 144 professores de todos os Estados e do Distrito Federal.

O curso teve o objetivo de apresentar aos professores – tutores, chamados assim por terem a responsabilidade de repassarem para os colegas de trabalho o que aprenderam no Curso, o conteúdo dos livros dedicados aos componentes curriculares para ser desenvolvido na formação à distância, dedicando aos estudos nas áreas de deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual e deficiência mental, contemplou-se também estudos voltados para orientações legais e pedagógicas do AEE. Uma coordenadora do NADH realizou o curso em Brasília e repassou aos profissionais da rede municipal de Uberlândia, posteriormente.

Ainda em 2007, houve crescimento na demanda por matrículas de alunos com deficiência e sentiu-se necessidade de ampliar o AEE, de 13 e para 16 escolas municipais contempladas com o atendimento educacional especializado. Após estudos e reflexões com os profissionais do AEE e utilizando a verba do FNDE, o NADH organizou cursos de formação para os professores e buscaram adequar e equipar as salas de atendimento educacional especializado nas escolas. No município de Uberlândia as 10 escolas na zona rural com alunos com deficiência recebem atendimento por meio de um professor itinerante que realiza uma visita por semana (COORD-B, 2012).

Informa o NADH que a formação continuada realizada constantemente tem como meta atingir além dos profissionais do atendimento educacional especializado, profissionais do ensino regular. Assim, já foram realizados cursos de LIBRAS; BRAILLE; Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem (extinto com o ADA); Saberes e Práticas das Pessoas com Cegueira e Baixa Visão. A questão da deficiência/diferença no contexto sócio-educacional das pessoas com surdez, Curso de Iniciação Científica (elaboração de um dicionário bilíngue); Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: saberes e práticas, entre outros.

Em 2008, o setor responsável pela educação especial do município continuou expandindo para outras escolas, pois segundo análise e levantamentos de dados realizados pelo NADH alguns alunos tinham um trajeto muito longo para chegar à escola onde possuía o Atendimento Educacional Especializado. Assim, houve a necessidade de abrir o atendimento em mais oito escolas para aumentar a oferta do atendimento, facilitando o ingresso do aluno em instituições mais próximas de sua moradia, bem como, o seu retorno no contra-turno para receber o apoio complementar na sala de recurso. O Campus Municipal de Educação

Especial³ em 2008 atendia 57 pacientes, apresentando deficiências múltiplas (COORD-B, 2012).

Em 2008, o AEE na zona rural continuou sendo realizado em oito escolas,, duas vezes por semana feito por três professoras, atendendo em média 40 alunos. Foi estruturada a sala de recursos em três escolas de zona rural. A coordenadora de roteiro do NADH relatou que em 2006/2007 houve aumento da demanda por atendimento às crianças público-alvo da educação especial⁴ nas escolas de educação infantil do município de Uberlândia (COORD-B, 2012).

Diante da necessidade foi realizado um mapeamento na Educação Infantil para diagnosticar a quantidade de escolas e alunos que necessitavam de Atendimento Educacional Especializado, que já havia sido implantado no Ensino Fundamental. Em 2007 iniciou-se o trabalho com o AEE para os alunos da Educação Infantil, pois o NADH compreendia que nesse período de vida de uma criança a “estimulação precoce” constitui-se em um conjunto organizado de estímulos e de treinamentos adequados oferecidos nos primeiros anos de vida à crianças já identificadas com alguma deficiência, com atraso no desenvolvimento e àquelas consideradas de risco. Esse tipo de atendimento visa garantir a essas crianças uma evolução tão normal quanto possível (COORD-B, 2012).

No trabalho elaborado pela equipe de coordenação do NADH (PMU, 2009) consta que com a abertura do AEE em novas escolas foi necessário fazer a aquisição de materiais e recursos pedagógicos para compor as novas salas recursos, os quais foram adquiridos com verbas do poder Público. Nesse mesmo período foi feito o levantamento do quantitativo de alunos com deficiência física da rede municipal que necessitariam de mobiliário adaptados e outros recursos a favor de sua permanência na escola.

O NADH solicitou à Prefeitura Municipal junto a SME contratação de um Terapeuta Ocupacional para avaliação de 31 alunos com deficiência física matriculados nas Escolas de Educação Infantil sendo, a partir de então, prescritos os recursos e mobiliários adaptados adquiridos com a verba do FUNDEB (COORD-B, 2012).

A reestruturação da Instrução Normativa da Educação Especial publicada em janeiro de 2008, consolidou o trabalho iniciado em 2006 com a equipe do NADH e Inspeção escolar. A

³ Campus Municipal de Educação Especial oferece atendimento educacional especializado nos períodos da manhã e da tarde (integral), atendem geralmente crianças e adolescentes que não estão matriculados em escolas regulares.

⁴ A coordenadora de roteiro da Educação Infantil do NADH explicou que o termo crianças público alvo da educação especial é usado para definir crianças com deficiência, crianças com dificuldade de aprendizagem, crianças com transtornos, dentre outras que necessitam de AEE.

partir desta data ficou regulamentado o recrutamento interno para os profissionais interessados no trabalho na sala de recurso com o AEE (COORD-B, 2012).

Consta no trabalho elaborado pela equipe de coordenação do NADH (PMU, 2009), que ainda em 2008, o NADH, juntamente com a inspeção escolar, formou uma comissão para estudar e estruturar uma proposta sobre a Terminalidade Específica⁵.

Segundo a Resolução 02/01 do CNE Conselho Nacional de Educação e as DNEE Diretrizes Nacionais para Educação Especial: é facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDB, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previsto no Inciso I do Artigo 32 da mesma lei, *terminalidade específica* do Ensino Fundamental, por meio de certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando bem como o encaminhamento devido para a Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Profissional. Também em 2008, a equipe do NADH foi responsável por ser multiplicadora do “Curso de formação continuada para Atendimento Educacional Especializado”, pois em 2007 recebeu a formação da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação em forma de tutoria na modalidade Ensino a Distância.

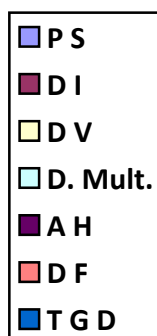
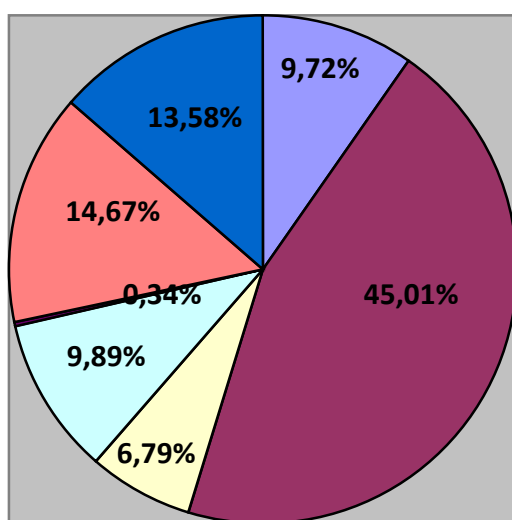
O curso teve o objetivo de apresentar aos profissionais das salas de recurso o conteúdo dos livros dedicados aos componentes curriculares para ser desenvolvido uma vez por mês, durante todo o ano dedicando-se aos estudos nas áreas de deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual e deficiência mental. Além dessas temáticas o curso contemplou também estudos voltados para orientações legais e pedagógicas do AEE.

⁵ A terminalidade específica está prevista no Inciso I do Artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases e viabiliza ao aluno com grave deficiência intelectual ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização, certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como, o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional. Cabe aos Estados e Municípios estabelecerem critérios para o gerenciamento deste dispositivo legal.

Ao todo foram beneficiados 157 profissionais que trabalham com o AEE do município. Este mesmo curso foi oferecido para Formação de Gestores e Educadores (FNDE/MEC) dos 17 municípios de abrangência do Pólo de Uberlândia: Araporã, Arapuá, Cachoeira Dourada, Capinópolis, Carneirinho, Córrego Dantas, Cruzeiro da Fortaleza, Delta, Estrela do Sul, Fronteira, Ipiacú, Iraí de Minas, Lagoa Formosa, Monte Alegre de Minas, Planura, Prata e Pratinha (COORD-B, 2012).

Em 2008, os alunos com necessidades educacionais especiais abrangiam um quantitativo de 723 alunos matriculados na rede municipal de ensino dentro os quais são identificados: pessoa com surdez, deficiência visual, mental, múltipla, física, altas habilidades/superdotação e condutas típicas (problemas de conduta), distribuídos em 34 escolas. No Campus Municipal de Atendimento Especializado 57 discentes recebiam atendimento. Em 2012, o quantitativo de alunos incluídos no AEE foi de 1193.

Gráfico 2 – Quantitativo de 1193 alunos com deficiência atendidos no AEE na rede municipal de Uberlândia



PS Pessoa com Surdez – 116 alunos

DI Deficiência intelectual – 537 alunos

DV Deficiência visual – 81 alunos

D. Mult. Deficiência múltipla – 118 alunos

A.H. Altas Habilidades e Super dotação -4 alunos

D. F. - Deficiência física- 175 alunos

TGD - Transtornos globais do desenvolvimento (autismo – sind. de rett – Sind. Asperger - Transtorno desintegrativo da infância, dentre outros. 162 alunos

Fonte: Prefeitura Municipal de Uberlândia (2012b)

O Gráfico 2 mostra que a maior parte dos alunos com deficiência atendidos no AEE nas escolas da rede municipal de Uberlândia possuem deficiência intelectual, deficiência física ou transtornos globais do desenvolvimento, não se inclui no AEE, alunos com dificuldade de aprendizagem.

Em 2009, o NADH continuou a trabalhar com a divulgação da Política Nacional da Educação Especial e devido ao crescimento no atendimento inclusivo viu-se a necessidade de aumentar o número de escolas que possuíam o AEE. O investimento em cursos de formação continuada e participação dos profissionais em eventos sobre Inclusão Escolar continuaram como foco do NADH. Acreditando que a inclusão do aluno com deficiência na classe regular não é de responsabilidade apenas do AEE, e que esta perpassa por todos da escola que têm suas especificidades, ou seja, não é só o aluno com deficiência que deve ser incluído, mas toda a sociedade e escola em geral, o NADH apresentou a proposta de trabalho à formação continuada voltada para a prática pedagógica da escola regular como um todo, uma vez que o AEE já estava estruturado, articulado e em consonância com os documentos legais e a Política Nacional da Educação Especial (COORD-B, 2012).

Seguindo as orientações do MEC, o NADH, propunha um trabalho de Práticas Inclusivas no contexto da classe regular que, visou a formação para todos os profissionais que desejassem responder à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem de seus alunos, constituindo o meio mais eficaz para combater a exclusão educacional e promover a inclusão social de todas as pessoas, sejam elas com deficiência ou não. Antes destas ações se efetivarem nas escolas, os pedagogos do AEE, passaram por 4 módulos do projeto “Educar na Diversidade”, abrangendo os temas: Projeto educar na Diversidade, O enfoque da Educação inclusiva, Construindo Escolas para a Diversidade e Aulas Inclusivas, tendo estes módulos como objetivo central responder às diversidades de estilos e ritmos de aprendizagem, ajudando a consolidar a Política Nacional de Educação Inclusiva através da formação de professores.

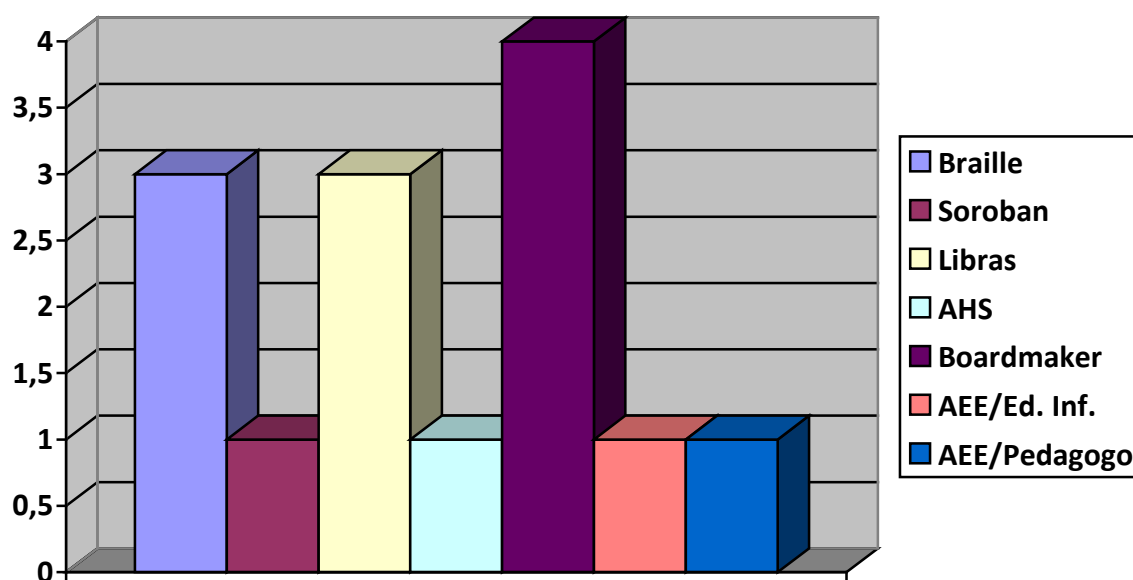
Em 2009 o trabalho do NADH esteve voltado para assegurar a todos os alunos (com ou sem deficiência) o compartilhamento de espaços comuns de aprendizagem. O Programa Escola Acessível, promovido pela Secretaria de Educação Especial do MEC, buscou adequar o espaço físico das escolas estaduais e municipais, a fim de promover a acessibilidade nas redes públicas de ensino. Em 2009, das 27 mil escolas do Brasil, priorizadas, cinco instituições do município de Uberlândia foram selecionadas, colaborando com o

desenvolvimento da educação inclusiva no município. Ainda neste ano, considerando o ofício circular nº 32/2009, as trinta escolas públicas do ensino fundamental contempladas no PDE ESCOLA, cujo prédio não tinha acessibilidade arquitetônica para as crianças com deficiência, apresentaram um projeto de adequação para demandar os recursos destinados às ações previstas no Programa Escola Acessível (COORD-B, 2012).

Além da adequação dos espaços físicos das escolas para atendimento inclusivo, outro desafio do NADH em 2009 foi o de oferecer aos alunos do PMEA (Projeto Municipal de Erradicação do Analfabetismo, anteriormente, e hoje Projeto Municipal de Educação de Jovens e Adultos – EJA), o Atendimento Educacional Especializado, uma vez que este pode e deve perpassar por todas as etapas e níveis de ensino básico e superior, conforme a legislação vigente (COORD-B, 2012).

No período de 2010 a 2012 o NADH continuou a desenvolver cursos de formação continuada, geralmente oferecidos nos períodos de módulos dos profissionais no CEMEPE e foram oferecidos um total de 14 cursos voltados para educação inclusiva (COORD-B, 2012).

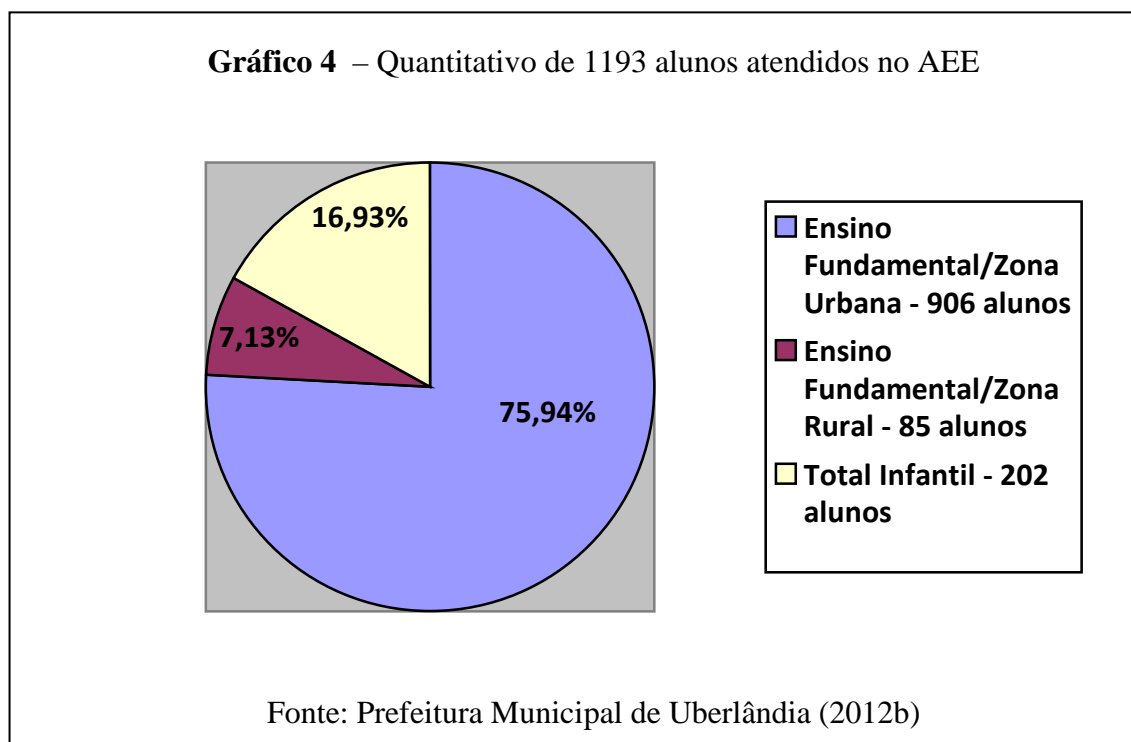
Gráfico 3 – Oferta de Cursos de Formação Continuada oferecidos pelo CEMEPE/ NADH



Fonte: Prefeitura Municipal de Uberlândia (2012b)

O Gráfico 3 mostra que há cursos de formação continuada oferecidos aos profissionais da rede municipal relacionados à Educação Especial. A maioria dos cursos possuem duração de seis meses e são oferecidos extra-turno de trabalho. Provavelmente, se os cursos fossem oferecidos em horários que os professores pudessem conciliar com os módulos, seriam mais procurados. Outro fator relevante é que apesar de serem gratuitos, o transporte para o professor realizar cursos de extensão não é custeado pela PMU, o que pode influenciar na pouca procura pelos cursos. No Ensino Fundamental o trabalho de AEE é oferecido nas escolas que possuem pelo menos 8 alunos com deficiência, em salas de aula com recursos necessários e profissionais que passaram por processo seletivo, geralmente um profissional atende a todas as especialidades (COORD-B, 2012).

O Gráfico 4 está especificado o quantitativo de alunos atendidos pelo AEE atualmente na rede municipal de ensino.



Na Educação Infantil, o atendimento é realizado por um professor itinerante, que precisa passar por processo seletivo e atende cada aluno com deficiência 2 horas aula por semana, o que pode ser alterado, dependendo da necessidade da criança. O EMEI Luizote é a única instituição de Educação Infantil que possui professor fixo para atender as crianças com

deficiência e sala de recurso multifuncional encaminhada pelo MEC, por causa da quantidade de crianças que demandam atendimento.

Em Uberlândia 32 escolas municipais de Educação Infantil oferecem AEE, conforme a Tabela 1:

Quadro 1 - Escolas Municipais de Uberlândia que oferecem AEE Educação Infantil

1	EMEI Líria Emília Saraiva
2	EMEI Do B. Luizote de Freitas
3	EMEI Do Bairro Jardim Brasília
4	EMEI Maria Pacheco Rezende
5	EMEI Do B. Marta Helena
6	EMEI Do B. Tubalina
7	EMEI Do Conjunto Alvorada
8	EMEI Francisco Bueno Monteiro
9	EMEI Prof. Thales de Assis Martins
10	EMEI Profa. Edna Aparecida de Oliveira
11	EMEI Profa. Izildinha M. M. Amaral
12	EMEI Stela Maria de Paiva Carrijo
13	EMEI Roosevelt
14	EMEI São Francisco de Assis
15	EMEI Do B. Aparecida
16	EMEI Anísio Teixeira
17	EMEI Augusta Maria de Freitas
18	EMEI Cecília Meireles
19	EMEI Cora Coralina
20	EMEI Do B. Dom Almir
21	EMEI Do Conj. Santa Luzia
22	EMEI Grande Otelo
23	EMEI Hipólita Tereza Franci
24	EMEI Irmã Maria Aparecida Monteiro
25	EMEI Jean Piaget
26	EMEI Pampulha
27	EMEI Profa. Cornélia Yara Castanheira
28	EMEI Profa. Maria Beatriz Carvalho de Oliveira
29	EMEI Zacarias Pereira Silva
30	EMEI Do B. Patrimônio
31	EMEI Do B. Santa Luzia
32	EMEI Profa. Carmelita Vieira dos Santos.

O NADH reconhece que o trabalho de Inclusão Escolar na Educação Infantil necessita de muitas melhorias e adaptações, mas a demanda por atendimento ainda é pequena. A coordenadora de roteiro acredita que o diagnóstico tardio de necessidade especial por parte da família também compromete a procura no atendimento de crianças com deficiência em escolas regulares, porém, acreditam que houve crescimento expressivo nas matrículas de

crianças público alvo da educação inclusiva nas escolas da rede municipal (COORD-B, 2012).

2.4. Desenvolvimento, Aprendizagem e Crianças com Deficiência

O processo histórico da Educação Infantil mostra que inicialmente não era realizado nenhum trabalho de cunho pedagógico de estímulo ao desenvolvimento das crianças, sendo provável encontrar adultos que acreditam que pouco se pode fazer para colaborar com o desenvolvimento de crianças pequenas (principalmente de 0 a 3 anos).

Vayer (1989) considera que a criança vem ao mundo com um conjunto de possibilidades. Estas são o aspecto dinâmico da memória genética e apresentam-se sob dois aspectos complementares, a saber, as potencialidades ou capacidades em potencial, as quais, relacionadas com o aleatório que preside a distribuição genética, são diferentes de um sujeito para outro; os processos pré-determinados são aqueles que permitem a vida e a sobrevivência do ser como organismo e aqueles que permitirão atuar sobre o meio ambiente, também determinados, mas somente em sua organização temporal. Ela vem também com capacidades imediatas, aquelas que permitem aos processos de ação, e conseqüentemente às potencialidades, atualizarem-se. As crianças apresentam diversidade de potencialidades, pois as potencialidades que condicionam as estruturas somáticas e neurológicas, o temperamento, bem como, as aptidões gerais, são distribuídas diversamente.

Foram nesse sentido, realizadas diversas contribuições, como de Piaget que analisou e dividiu em estágios o desenvolvimento da criança relacionando a construção do conhecimento com a interação estabelecida com o meio em que vive. Vygotsky relacionou o desenvolvimento da criança com as interações estabelecidas com os outros seres humanos, o autor acreditava que passamos de seres biológicos a seres sociais a partir do que aprendemos na cultura. Já Wallon acreditava no desenvolvimento como processo inacabado e que a afetividade, o desenvolvimento motor, a aquisição do conhecimento e a formação da personalidade (indivíduo) são domínios relacionados ao desenvolvimento humano e integrados (não podem ser considerados separadamente), mostram que o desenvolvimento infantil pode ser estimulado na criança desde o nascimento, utilizando-se da interação das crianças com objetos e com pessoas, permeados por afetividade e orientações que contribuam com a formação de aspectos positivos na personalidade da criança.

O trabalho pedagógico pode ser realizado com crianças menores de diversas formas, sendo possível trabalhar as bases do conhecimento que englobam Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática, dentre outras áreas.

Segundo Bassedas (1999) o desenvolvimento compreende a formação progressiva das funções propriamente humanas, como a linguagem, o raciocínio, a memória, a atenção e a estima. As aprendizagens que incorporamos fazem-nos mudar, são produtos da educação que outros indivíduos, da nossa sociedade, planejaram e organizaram.

Por meio de um estímulo a criança vai se tornando construtora do saber e aumenta sua capacidade de criar.

A inteligência não aparece, de modo algum, num determinado momento do desenvolvimento mental, como um mecanismo inteiramente montado, e radicalmente distinto dos que o precederam. Pelo contrário, apresenta uma notável continuidade com os processos adquiridos ou mesmo inatos, provenientes da associação habitual e do reflexo, processos esses em que a inteligência se baseia, ao mesmo tempo em que os utiliza. (PIAGET, 1975, p. 30)

Dessa forma, Piaget (1975), acredita que as fases do desenvolvimento não são isoladas, elas são contínuas, o conhecimento é construído utilizando as experiências das etapas anteriores.

Conforme Bassedas (1999) são as informações genéticas que a criança recebe de seu pai e sua mãe, incluindo algumas capacidades de desenvolvimento que estão inscritas em determinada constituição do cérebro e um calendário de maturação que são informações no nosso código genético estabelecidas por meio das quais se sabe que os seres humanos passam por uma sequência de desenvolvimento que é sempre igual para todos e que em seus traços característicos básicos não se realizam com grandes variações.

Ainda explica Bassedas (1999) que o calendário de maturação é especialmente indicativo das possibilidades e da sequência de desenvolvimento nos dois primeiros anos de vida. Depois disso, as aquisições estarão marcadas por outros aspectos, como a estimulação e a ajuda recebidas do exterior.

Heymeyer (2004) atenta para nova percepção de necessidades na qual todas as pessoas têm necessidades que precisam ser satisfeitas para que possam crescer e se desenvolver e cada indivíduo tem as suas necessidades especiais.

Para Heymeyer (2004) o desenvolvimento da criança depende de um ambiente que seja capaz de descobrir como ela se comunica.

Para que haja evolução na comunicação, o ambiente imediato da criança precisa preencher certas exigências que satisfaçam as suas necessidades básicas. As necessidades da criança, por sua vez, se modificam de acordo com a idade, e o ambiente também terá de se adaptar às novas necessidades. (HEYMEYER, 2004, p. 16)

Na citação consta que o ambiente em que a criança vive deve atender às necessidades do desenvolvimento, bem como, oferecer oportunidade dela se comunicar e se expressar em interação com os objetos.

O desenvolvimento humano está relacionado às interações que o mesmo realiza com o ambiente no qual está inserido e nas relações sociais estabelecidas. Heymeyer (2004), destaca que integrar os estímulos que vem do ambiente interno e externo e adaptar-se dando respostas adequadas a estes estímulos significa desenvolver-se.

A criança com deficiência possui assim como todas as crianças potencialidades que devem ser trabalhadas, respeitando o ritmo de desenvolvimento de cada indivíduo, porém, o estímulo deve ser contínuo e progressivo.

Heymeyer (2004) explica que há pessoas que em razão de sua deficiência, estabelecem uma troca inadequada com o ambiente e isso é insuficiente para o seu pleno desenvolvimento, pois a criança necessita agir sobre o ambiente para desenvolver-se.

Segundo Bassedas (1999) o desenvolvimento humano é caracterizado pelo seu caráter único com relação às outras espécies vivas: é o único ser vivo que pode planejar sua ação e colocar em prática uma atividade psíquica que permite realizar suas ações criadoras. Outro ponto destacado é a diversidade, pois todas as pessoas são diferentes em suas particularidades, cada um recebe determinadas heranças físicas e psíquicas que se desenvolvem em um determinado ambiente.

Partindo do conhecimento de que o ser humano possui diversas heranças físicas e psíquicas e se desenvolvem ao interagir com o ambiente e as pessoas, nota-se a importância de um trabalho que respeite o “tempo” de aprender de cada criança.

Conforme Bassedas (1999) as crianças nascem com um cérebro, que está preparado para crescer e se desenvolver, marca as possibilidades de desenvolvimento do ser humano, mas não impõe limitações.

O desenvolvimento das crianças está intimamente relacionado com as informações e as experimentações que realiza em seu convívio.

Pela interação sujeito-objeto, que precisamos possibilitar e facilitar no dia a dia da criança, ela poderá formar um sistema de significações – pessoas e objetos que ela conhece, gosta e compreende. Este saber e reconhecer será o fator motivador para que a criança exercite muitas e muitas vezes os seus conhecimentos. (HEYMEYER, 2004, p.20)

Para Heymeyer (2004) conhecer o caminho, os pequenos passos que levam ao desenvolvimento, permite oferecer para uma criança com deficiência o ambiente, as oportunidades e as ajudas necessárias para que ela também consiga fazer suas experiências.

O desenvolvimento ocorre quando a criança vivencia e consegue vencer desafios ao interagir com o meio ambiente.

Quando queremos ajudar uma criança com necessidades especiais a aprender mais, precisamos observar bem em que estágio de seu desenvolvimento ela se encontra, de modo que possamos oferecer ações que ela tenha possibilidades de realizar e cujo grau de dificuldade leve em conta suas capacidades sensoriais, motoras e intelectuais[...]. (HEYMEYER, 2004, p.20)

Dessa forma, percebe-se a importância no tratamento dispensado às crianças, se forem vistas como incapazes e não tiverem a oportunidade de interagir e tentar realizar tarefas cotidianas, provavelmente não se desenvolverão, pois sempre haverá alguém fazendo por elas algo que poderiam aprender.

Provavelmente, o adulto deverá intervir para proteger, orientar e acompanhar o processo de aprendizagem, mas é importante que a criança esteja sempre em contato com “desafios” na rotina, para que se desenvolva. Isso inclui também o processo de aprendizagem na escola.

As experiências profissionais da pesquisadora levam a perceber que há alunos que são “incluídos” em escolas regulares, porém, não frequentam a sala de aula. Passam o período de aulas fora da sala e do convívio com outros alunos. É necessário descobrir uma forma de trabalho para incluir a criança em atividades, mesmo que apresentem “dificuldades menores” e busquem o desenvolvimento contínuo do discente.

Sem dúvida o trabalho do professor se torna fundamental, pois ele precisa estar atento às particularidades de aprendizagem e ao mesmo tempo garantir que o conhecimento seja construído pelo aluno, o que muitas vezes traz dificuldades na prática em sala de aula.

Acredita-se que seja necessário conhecer o discente, suas habilidades e dificuldades, bem como, ter um planejamento bem elaborado, no qual se pense anteriormente na forma como as atividades serão desenvolvidas. Se o professor conhece bem as limitações de cada aluno fica mais fácil adequar as atividades as habilidades de cada um e conhecer melhor o que pode ser cobrado individualmente e o que se deseja desenvolver no educando.

Outro aspecto que deve ser considerado na busca por um trabalho que contemple o desenvolvimento a partir das características de cada indivíduo é a sensibilidade do profissional para adaptar e modificar a atividade, conforme seja necessário. Ao elaborar uma atividade o professor deve estar aberto para fazer modificações e adaptações que sejam precisas, mesmo que não tenha planejado anteriormente tais mudanças, pois modificar a proposta não significa que a atividade não deu certo e, sim, que houve adequações.

Na busca por verificar como tem sido abordada a Geografia com crianças com deficiência o próximo capítulo será construído, partindo das experiências vividas nas escolas pesquisadas.

2.5. O Ensino de Geografia na Educação Infantil

Conforme Callai (1995) a estruturação dos cursos de graduação e do ensino básico sempre tiveram a marca dos estudiosos europeus que vieram para o Brasil para estudarem o país. O desenvolvimento da Geografia no Brasil relaciona-se, como nos demais lugares, com a evolução da Ciência e com a organização do território nacional.

Materiais produzidos por diversos pesquisadores como naturalistas, viajantes, militares, políticos e geógrafos foram utilizados para o reconhecimento do território brasileiro e para o ensino (CALLAI, 1995). Desta forma, relata Callai (1995, p.32) “... o início do ensino de Geografia do Brasil baseava-se em longas listas classificatórias e descritivas, recitativas e que ao aluno cabia decorar, memorizar para demonstrar que havia aprendido”. Segundo a autora, os conteúdos eram postos e trabalhados de forma aleatória sem preocupação com a sequência, organização e contextualização.

Para Marques (2008) o ensino de Geografia passou a fazer parte do currículo oficial do ensino primário no Brasil a partir promulgação da Lei Orgânica do Ensino Primário e a Lei Orgânica do Ensino Normal em 1946, conhecida como Reforma Capanema. Até aquele ano, a Geografia fazia parte desse nível de escolaridade de forma indireta, pois os conteúdos geográficos eram estudados em textos dos livros didáticos que os professores selecionavam.

Os dados geográficos eram apresentados de forma descritiva, com a predominância do enciclopedismo e da descontextualização.

Diante do cenário político das décadas de 1960 e 1970 e dos interesses do Estado, os conteúdos de Geografia e História foram integrados numa única disciplina como Estudos Sociais.

Conforme Marques (2008) a partir de meados da década de 1970, intensificam-se os movimentos sociais e as discussões relacionadas à educação de forma geral e especificamente com relação à Geografia. Em 1979, o Conselho Federal de Educação cedeu e permitiu que Geografia e História voltassem a ser ensinadas separadamente. Assim, na década de 1980 aconteceu a reintrodução dessas disciplinas nas classes de 5ª a 8ª séries (atuais 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental).

Quanto às primeiras séries do Ensino Fundamental não houve modificações, o que só veio a acontecer na década de 1990, com a aprovação da nova LDB n.9394/96 em 20 de dezembro de 1996, em substituição às leis nº 4.024/61, nº 5.540/68 e nº 5.692/71. Em 14 de junho de 1993, por meio da lei nº 8.663, foi revogado o decreto-lei nº 869/69, que incluía a EMC nas escolas, mas somente com a publicação dos PCN é que de fato a Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental passou a ter espaço legal no currículo escolar (MARQUES, 2008).

Não cabe fazer aqui uma descrição detalhada da história do Ensino de Geografia no Brasil, porém, é importante saber que muitos foram os caminhos percorridos e diferentes concepções ao longo do tempo foram consideradas sobre o objeto de estudo, método e organização do conteúdo ministrado aos alunos brasileiros de diversos níveis de Ensino. As políticas públicas e medidas educacionais adotadas ao longo da história contribuíram para a maneira como o ensino de Geografia é realizado atualmente e como vem se estruturando nas escolas básicas brasileiras.

As concepções atuais de ensino de Geografia baseiam-se na análise geográfica em sala de aula e em campo, de forma a proporcionar ao aluno perceber que ele está inserido no espaço em que vive, que possui direitos e deveres e que influencia na organização do espaço geográfico, buscando formar o estudante como cidadão. Essa perspectiva pode ser notada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História e Geografia (BRASIL, 1997).

No Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil não fica claro quais áreas do conhecimento poderão ser trabalhadas em cada eixo temático, mas especifica alguns

conteúdos. Não há divisão por matérias porque no período da Educação Infantil não há obrigatoriedade de se trabalhar disciplinas ou cumprir conteúdos; Não há separação dos conteúdos em disciplinas para trabalhar com as crianças, pois a proposta é contemplar os conceitos e conhecimentos das diversas áreas de forma integrada.

O Planejamento anual que relaciona o trabalho a ser realizado com os conceitos e conhecimentos que podem ser explorados dentro de cada área facilita uma visão mais ampla do que precisa ser contemplado, priorizado e até mesmo evita que se trabalhem muito os conhecimentos de uma área específica em detrimento de outras.

A Resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009 fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasil (2010), que norteia o trabalho nas instituições que atendem crianças de zero a cinco anos. O documento apresenta definições a respeito da Educação Infantil, como o de criança, currículo e proposta pedagógica e os princípios a serem respeitados. Outro aspecto abordado foi a proposta pedagógica e os objetivos.

Com relação à parte curricular as (DCNEI, 2010) propõe que os eixos norteadores sejam as interações e as brincadeiras, a proposta é de que as experiências devem garantir às crianças:

O conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
 Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
 Devem ser possibilitadas experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
 Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
 Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
 Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
 Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
 Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
 Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2010, p.27)

Nas DCNEI (BRASIL, 2010) não ficam especificadas as áreas de conhecimento a serem abordadas, porém, os conteúdos relativos à Geografia estão presentes: como orientação, espaço-temporal, identidade e diversidade, o mundo físico e social, o tempo e a natureza, o conhecimento da biodiversidade, da sustentabilidade, dos recursos naturais e a cultura brasileira.

Perônio (2011) escreve que os seres humanos vivem sempre em um lugar em interação com os elementos e as ações da natureza e da sociedade, no entanto, o espaço e o tempo têm importância fundamental na formação da criança. A aprendizagem de todos os indivíduos se processa nas interações com os significantes do ambiente em que vivem. Isso porque eles necessitam conhecer e compreender seu espaço geográfico já nos primeiros anos das suas vidas. Em função disso, o ser humano é capaz de realizar uma leitura de mundo.

Perônio (2011) ainda colabora considerando que a Geografia contribui na compreensão da criança, da vida em sociedade, sobre a noção do espaço e tempo, reestruturando conceitos sobre a realidade vivida.

Silveira (2008) ressalta que se pode criar grandes variações na metodologia de trabalho com crianças até mesmo entre diferentes regiões, diferentes estruturas físicas e materiais, concepções e ações pedagógicas. Há possibilidade de se estabelecer conteúdos relativos à diversas áreas do conhecimento e utilizar metodologias de trabalho prazerosas e adaptadas às idades das crianças.

Callai (2005) considera que a seleção dos conteúdos é um dilema muito presente na Geografia devido à vasta quantidade de informação que é relacionada à área de ensino, porém, a autora considera que a escola não é o lugar da informação, mas da busca e da organização da informação no sentido da construção do conhecimento. E se há dificuldades para selecionar conteúdos e informações com as crianças maiores, que possuem uma proposta curricular muitas vezes mais clara e direta, na Educação Infantil a dificuldade é maior.

- 1 – os conteúdos curriculares são uma seleção de formas ou saberes culturais: conceitos, explicações, raciocínios, habilidades, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, modelos de conduta, etc.
- 2 – são uma seleção de formas ou saberes culturais, cuja assimilação é considerada essencial para que se produza um desenvolvimento e uma socialização adequada aos alunos e alunas dentro da sociedade a qual pertencem;
- 3 – somente os saberes e as formas culturais cuja assimilação correta e plena requer uma ajuda específica deveriam ser incluídos como conteúdos no ensino e aprendizagem. (COLL,1998 apud CALLAI, 2005, p.102)

A citação do autor expressa que os conteúdos trabalhados nas escolas são selecionados a partir da cultura da sociedade, é uma forma de “preparar” o aluno para ser inserido na sociedade, dessa forma Coll (1998) acredita que somente os conhecimentos cuja assimilação requer ajuda deveriam ser incluídos nos currículos escolares.

Callai (2005) destaca que o processo de construção do conhecimento que acontece na interação dos sujeitos com o meio social mediado pelos conceitos (sistema simbólico do que os alunos vivem), é um processo de mudança de qualidade na compreensão das coisas, do mundo. Os alunos constroem conhecimentos novos ao buscar o entendimento das suas próprias vivências.

Entende-se que é essencial o papel do professor mediador nesse processo de construção do conhecimento geográfico, porém a Educação Infantil integra a experiência psíquica global da própria criança, seu desenvolvimento e o conhecimento da realidade externa.

O profissional deve estar atento e estimular o desenvolvimento de forma integrada, de acordo com as necessidades emocionais e de desenvolvimento social em que o aluno está inserido. Esse trabalho se torna complexo para os professores porque existe uma grande diversidade de nível de desenvolvimento e experiências sociais em uma sala de aula, o que exige a sensibilidade do professor.

O desenvolvimento de conceitos nas séries iniciais (Educação Infantil e 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental) está relacionado às experiências que os alunos possuem e vão construindo ao longo do período escolar, por isso, é importante que o professor propicie ao aluno as mais variadas experiências para que as crianças possam formar de modo preliminar suas primeiras concepções que serão continuamente retomadas e ampliadas nas séries e níveis seguintes.

É importante a execução de atividades que desenvolvam o cognitivo dos alunos, mas sem despreocupar-se com o conteúdo, o que é possível de ser realizado de forma lúdica, envolvendo brincadeiras, jogos e incentivando a imaginação e criação.

Outro aspecto a ser considerado é o das rotinas permeadas pela necessidade do cuidado e higienização, presentes no cotidiano das crianças da Educação Infantil de forma mais intensa do que no das crianças maiores.

Nos momentos de banho, alimentação, de ida para escola dentre outros podem ser explorados diversos conteúdos relacionados à Geografia, essas experiências podem ser aproveitadas para trabalhar o recurso água na hora do banho, por exemplo. A alimentação também pode ser trabalhada, no que concerne ao modo como os alimentos são produzidos, como chegam às nossas mesas e como são preparados e essas são diferentes possibilidades de abordar a Geografia. Nesse sentido, pode-se trabalhar o solo, as paisagens rurais e urbanas, a ligação campo cidade, as necessidades humanas, a transformação da natureza dentre diversos outros assuntos ligados a Geografia.

As trajetórias podem ser realizadas dentro da escola no cotidiano (de um cômodo para outro), as características do tempo e as relações estabelecidas com a rotina dos alunos (em dias de chuva brincamos em que espaços? É mais agradável ir ao parque com sol ou chuva?).

O uso de imagens de revistas e fotografias de locais que os alunos já visitaram para observação dos elementos da paisagem e das diferentes maneiras de se viver, pode ser trabalhado. Outra proposta é visitar locais públicos como parques para as crianças entrarem em contato direto com vegetação, animais, terra e outros elementos naturais.

Além da observação e pesquisa realizada com os professores das escolas, proposta desse trabalho, é importante conhecer como são organizados os conteúdos a serem trabalhados na Educação Infantil em cada instituição. Para se ter mais clareza de que conteúdos de Geografia são abordados e como se propõe a serem desenvolvidos com as crianças, foram analisadas os Projetos Políticos Pedagógicos dos EMEI e apresentados a seguir.

Assim como orienta os referenciais e diretrizes curriculares nacionais elaborados para direcionar o trabalho dos professores da Educação Infantil, nas EMEI os conteúdos são trabalhados interligados, não há disciplinas isoladas, geralmente como no caso das escolas, há uma proposta curricular em que são estabelecidos os conteúdos a serem trabalhados durante o ano, em forma de projeto ou por temas.

2.6. Proposta Pedagógica da Educação Infantil das Escolas Pesquisadas.

Ao procurar informações sobre as propostas curriculares do EMEI 1 Santa Mônica a direção da escola informou que se baseavam na Proposta Pedagógica e esta havia sido atualizada há pouco tempo pela equipe de profissionais da instituição.

A direção informou ainda que a reelaboração do documento, além de participativa, foi pautada nas orientações das DCNEI e RCNEI, como propõe a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Uberlândia.

A coordenadora da equipe pedagógica que me orientou durante o período de vivência na Escola explicou que a Proposta Pedagógica direciona o trabalho realizado com as crianças. Os planejamentos são realizados semanalmente em conjunto, participando deste, os professores das mesmas séries/idades e coordenadora, durante os períodos de módulos.

Durante o Planejamento é escolhido um Tema, a partir do qual são explorados diversos conteúdos, e são especificadas as atividades a serem desenvolvidas sendo que não ficam registradas as áreas do conhecimento que estão sendo exploradas e há consenso por parte dos profissionais de que são privilegiadas atividades que trabalhem a linguagem e psicomotricidade.

Conforme descrito nas Diretrizes Curriculares Municipais (PMU, 2012) a Proposta Pedagógica das escolas do município de Uberlândia orienta sobre a forma de planejamento e deve ser norteadas pela DCNEI e o planejamento deve ser guiado pelo calendário letivo, os temas e atividades trabalhados com as crianças devem ser relacionados com as datas festivas. O Planejamento baseado em temas direciona as propostas.

A Proposta Pedagógica (também chamada de Projeto Político Pedagógico⁶) apresentado pelo EMEI 1 Santa Mônica, reelaborada em 2012, começa descrevendo a equipe da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e os profissionais que atuam na escola, seguidos de agradecimentos e sumário.

Apresenta-se como objetivo geral proporcionar às crianças de zero a cinco anos, condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social, considerando seu processo de desenvolvimento e sua forma de manifestação pelas diferentes linguagens e pela brincadeira, valorizando as interações grupais, a fantasia e a produção cultural da criança.

⁶ O Projeto Político Pedagógico – PPP da Escola Municipal de Educação Infantil 1 – EMEI 1 será designado aqui como PMU, 2012b.

O documento também contempla os direitos da criança com fundamentação no ECA e cita alguns teóricos como referência de trabalho, a saber, Benjamin e Brougere⁷.

No documento consta que a Escola busca incentivar o papel das interações no desenvolvimento infantil entre as pessoas e objetos e acreditam que as oportunidades de experimentação qualitativa ampliam as possibilidades de produção do conhecimento, colaborando para formação de sujeitos no mundo. A Escola considera o professor como mediador do processo de aprendizagem, que utilizam formas de ação inovadoras e interdisciplinares, acrescentando idéias inovadoras e construtivistas, que valorizam os trabalhos coletivos e a criticidade (PMU, 2012b).

Com relação aos eixos temáticos contextuais (os conteúdos a serem abordados são divididos em eixos principais), a Proposta se baseia nas orientações da SME de Uberlândia e no RCNEI e fica dividido em:

- 1 -Corpo e Movimento
- 2 –Múltiplas Linguagens – expressões e sentimentos.
- 3 –Linguagem Oral e Escrita.
- 4 –Raciocínio Lógico e Matemático.
- 5 –Identidade, Autonomia e Inclusão.
- 6 –Saúde e Cuidados Físicos.
- 7 –Diversidade Cultural e História Social.
- 8 –Conhecimento Científico.
- 9 –Meio Ambiente, Preservação e Sustentabilidade e
- 10 – Tecnologia. (PMU, 2012b, p.12)

A proposta é de explorar as diversas áreas do conhecimento a partir desses eixos, para os quais foram elaborados objetivos mais específicos para o trabalho. Alguns dos eixos apresentam objetivos relacionados ao trabalho com a Geografia, como analisados a seguir:

Corpo e Movimento – aborda a Geografia, pois estimula o desenvolvimento da motricidade, das capacidades corporais e o conhecimento do próprio corpo no espaço, bem como a autonomia da criança, o que está relacionado à questão da lateralidade e orientação no espaço geográfico, bem como, do conhecimento dos elementos da paisagem.

⁷ Tais autores analisam o brincar como um fenômeno cultural. Benjamin analisa os processos de memória dos brinquedos e do brincar. O autor fez uma análise histórica apontando para a crescente massificação própria da evolução industrial, que inscreve o brinquedo em uma dimensão homogeneizante. Brougère trata a questão da infância como um momento de apropriação de imagens e representações diversas da cultura, dessa forma, as concepções do brincar são construções que estão atreladas às representações de criança de cada época.

Múltiplas Linguagens – expressão e sentimentos – trabalha a Geografia ao incentivar a vivência em espaços culturais que promovam manifestações diversificadas, além de buscar promover relações interpessoais, respeitando as diferenças culturais. Mostra diferentes formas de linguagem impressas nos elementos da paisagem (os sons, os cheiros, dentre outros elementos invisíveis), colaborando para melhor compreensão do espaço geográfico e das relações nele estabelecidas.

Identidade, Autonomia e Inclusão - se relacionam com a Geografia ao propor que se ofereçam situações em que a criança se reconheça como indivíduo inserido num grupo social e natural. Outra proposta é de que se aproveite o ambiente social e coletivo para o exercício de acordos e regras sociais, além de mostrar a diversidade humana para sensibilizar os alunos sobre a necessidade de respeito às diferenças. Outra proposta é de acolher as crianças com deficiência e/ou necessidades específicas buscando parcerias para orientação e organização de espaços e ambientes de vivências compatíveis com essas necessidades.

Diversidade Cultural e História Social - orienta a propiciar atividades que valorizem a diversidade cultural para que as crianças conheçam as diferentes manifestações, sem privilegiar estereótipos. Outra orientação é de se manter o intercâmbio com a produção cultural e folclórica da cidade, visa também contribuir na construção da identidade da criança por meio do conhecimento do seu contexto histórico-social. Outro objetivo descrito é respeitar as vivências de urbanidade e seus códigos, além de respeitar a diversidade religiosa de cada aluno, sem privilégio de credos.

Meio Ambiente, Preservação e Sustentabilidade – esse eixo apresenta objetivos que estão diretamente relacionados às concepções de Geografia como o de proporcionar à criança vivenciar em seu contexto, experiências que valorizem o respeito à natureza e ações visando a sustentabilidade, percebendo-se elemento desse ambiente. Ampliar o conhecimento sobre o mundo natural e social, a partir do seu entorno e propiciar o contato com a natureza e manipulação do ambiente natural.

Apesar de não estabelecer claramente as relações entre os objetivos de trabalho e áreas do conhecimento a serem exploradas, vários eixos apresentam a possibilidade de se trabalhar a Geografia. Os eixos que não foram citados abordam objetivos com ênfase maior em outras áreas do conhecimento.

A Proposta Pedagógica da EMEI 1 Santa Mônica sugere como metodologia de trabalho que se preconize a interdisciplinaridade, para que se organize a prática pedagógica, levando

em consideração o espaço e o tempo, o cuidar e o educar. Ainda apresenta como sugestão que as vivências das crianças sejam ponto de partida para realização do trabalho e que o professor seja mediador das interações, priorizando ações lúdicas graduadas ao ritmo de desenvolvimento de cada aluno, visando a autonomia (PMU, 2012b).

Para alcançar os objetivos traçados a proposta é de se trabalhar com a Pedagogia de Projetos, baseado nos Temas, dessa forma um tema é escolhido a cada semana, para ser abordado, o que direciona as propostas de atividades. Na Pedagogia de projetos o trabalho é pensado a partir das experiências das crianças, das perguntas que elas fazem, das idéias que sugerem. O Projeto é algo vivo e dinâmico que se desdobra de acordo com os interesses de cada grupo (PMU, 2012b).

Escola Municipal de Educação Infantil 1, 2012, finaliza com considerações sobre a avaliação, ressaltando a processual com foco no desenvolvimento da criança em seus aspectos físicos, motores, cognitivos, afetivos e sociais. Propõe-se como técnica de avaliação a observação, bem como, o registro dos profissionais das ações que demonstrem as habilidades adquiridas pelos alunos. Outro instrumento integrante do processo avaliativo são as entrevistas realizadas com os pais no momento da matrícula de seus filhos, a anamnese (PMU, 2012b).

Consta-se ainda, que as atividades realizadas são objetos de reflexão para retomada de ações e relatórios semestrais, mostrando intervenções e comportamentos conquistados pela criança, bem como, dificuldades apresentadas. Como apoio às observações realizadas pelo professor a proposta é de que o mesmo utilize o Planejamento como instrumento de apoio, faça anotações pontuais e cotidianas constantemente para que possa facilitar a elaboração de um relatório que será fixado em um caderno intitulado de “Caderno de Registro de Desenvolvimento Infantil”, o mesmo acompanha a vida escolar das crianças durante o período em que é atendido na instituição (PMU, 2012b).

O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Educação Infantil 2 Lídice (PMU, 2008), foi elaborado em 2008 e no ano de 2012 estava sendo reformulado, no sentido de adaptar e acrescentar novas informações relativas a algumas mudanças no atendimento, como explicou a coordenação da instituição.

O Projeto tem como ponto de partida a elaboração do Projeto Político Pedagógico que está na formação do grupo, composto pelo corpo administrativo da escola, educadores e comunidade de pais. Através do diálogo, o grupo busca levar a realidade escolar a uma

consciência mais crítica, acreditando que a escola é um veículo de educação atuante, política e criadora (PMU, 2008).

Aparecem como eixos norteadores do Projeto *a autonomia na solução das variáveis apresentadas na diagnose; transparência administrativa; abertura aos canais escola e comunidade; visão dinâmica que busca mudança, autonomia e valorização profissional para a construção de uma escola participativa e de relações democráticas.*

A Escola Municipal de Educação Infantil 2 Lídice, 2008, traz a concepção de criança, de desenvolvimento infantil e de aprendizagem de acordo com as colaborações de alguns pesquisadores como Piaget, Vigotsky e Emília Ferreiro⁸ (PMU, 2008).

O item três “As Características da População Atendida”, abordado no Projeto Político Pedagógico da escola, consta que a instituição atende a classes econômicas variadas, permeando entre as classes baixa e média, prevalecendo o atendimento da classe média. Os bairros atendidos por zoneamento são o Centro, Saraiva, Aparecida e Martins. Ainda consta que o grau de instrução da comunidade de pais atendida, é misto, variando desde analfabetos até nível superior. Sobre o Regime de Funcionamento, aspecto descrito no item quatro do documento consta a localização da instituição e um breve histórico contando a situação institucional da Escola. A EMEI 2, Lídice, foi criada em 23 de setembro de 1992 sob amparo legal da Lei Municipal nº 5.655/92, para atender a demanda escolar dentro das modalidades de ensino de Pré-escola e Suplência (PMU, 2008).

A partir do ano de 2007, a escola passou a atender a Educação Infantil (dois a cinco anos) alterando assim, sua denominação para Escola Municipal de Educação Infantil 2 Lídice, sendo que o grupo de 2 anos ainda se encontra no processo de autorização. As contribuições e verbas obtidas pela PMU e festas comemorativas são administradas para aquisição de bens de consumo e material permanente, há uma comissão formada por profissionais da escola e por pais da Comunidade Escolar para administrar esses recursos, de acordo com as necessidades (PMU, 2008).

No intuito de estabelecer uma parceria e integrar a comunidade escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico da instituição foram aplicados questionários elaborados pelos profissionais da EMEI 2, Lídice e tabulados os dados com as seguintes informações: a

⁸ Na teoria de Jean Piaget o conhecimento é construído a partir da relação do sujeito com o objeto dependendo do grau de desenvolvimento das suas estruturas cognitivas. Vygotsky dizia que o conhecimento se dá através da relação entre a cultura, o grupo social e o indivíduo. Emília Ferreiro concentra o foco nos mecanismos cognitivos relacionados à leitura e à escrita, suas pesquisas levam à conclusão de que as crianças têm um papel ativo no aprendizado.

sociedade que temos e a sociedade que queremos, a escola que temos e a escola que queremos, os professores que temos sido e os profissionais que podemos ser, os alunos que temos e os alunos que queremos ter, a comunidade que temos e a que queremos ter.

As informações obtidas nos questionários foram utilizadas pelos profissionais para elaborarem o Projeto Político Pedagógico da EMEI 2, Lídice (PMU, 2008).

No Projeto também são relatadas as características físicas, as instalações e equipamentos da escola, descritas as dependências encontradas e os recursos materiais encontrados nos diversos setores da instituição (mobiliário, material de cozinha e de secretaria, livros dentre outros) (PMU, 2008).

Sobre “Profissionais da Escola” são citados os nomes, função, data de admissão e formação de todos os profissionais que atuam na instituição. O item “Educação Continuada dos Profissionais”, traz informações sobre cursos, palestras, oficinas e Projetos que são prioritariamente realizados pelos profissionais no CEMEPE e também nos módulos na EMEI 2, Lídice com orientação da Especialista (PMU, 2008).

No PPP da Escola Municipal de Educação Infantil 2 (PMU, 2008) item “Cotidiano do Trabalho” consta que a organização é realizada por meio de Planejamentos (anuais, bimestrais e diários) em um caderno de plano, e deve constar um cronograma de atividades com referência no Planejamento anual.

O Planejamento anual é dividido por “áreas fundamentais do conhecimento”:

- 1-Comunicação e expressão
- 2-Matemática
- 3-Estudos Sociais
- 4- Ciências
- 5 – Artes e Educação Física
- 6 – OPV – Orientação para a Vida

A Geografia está contemplada nas áreas de Estudos Sociais e Ciências em todas as séries, podendo ser abordada nos temas como: *a identidade, a história pessoal, o espaço que a criança ocupa, normas e conduta social, bem como, o esquema corporal, utilização da água, cuidado com o lixo, a preservação dos seres vivos e do meio ambiente*. Há mudanças com relação aos objetivos e atividades a serem realizadas, porém, os conteúdos citados por área do conhecimento não diferem muito de uma série para outra.

No item “*O Desenvolvimento da Criança*” são descritos instrumentos considerados na avaliação, como consta no Projeto, o desenvolvimento de crianças do 1º e 2º períodos é avaliado pelo professor por meio de observações diárias registradas em um instrumental, e para o grupo de dois e três anos, os profissionais fazem uso de relatórios individuais. No item “Articulação da Instituição com a Família e a Comunidade”, é registrado que são realizadas reuniões, palestras, eventos, trabalho voluntário e a instituição ainda conta com um Conselho Escolar, sendo que seus componentes são escolhidos por votação em Assembléia Geral no início do ano letivo (PMU, 2008).

O item “Necessidades Educacionais Especiais” contempla o atendimento das crianças com deficiência. A escola realiza Atendimento Educacional Especializado às crianças de três a cinco anos com deficiência, comprovadas através de laudo médico e avaliação pedagógica (realizada pela equipe de professor da sala de aula regular e professora do AEE com intuito de diagnosticar as limitações e necessidades do aluno que elaboram um plano de intervenção individual de acordo com a deficiência de cada aluno).

O Atendimento Educacional Especializado deverá ser realizado por profissional de formação específica, no turno e espaço de escolarização do aluno.

A Escola Municipal de Educação Infantil 2 finaliza descrevendo os Projetos desenvolvidos na escola, com o objetivo de enriquecer o trabalho em sala de aula. São citados diversos exemplos, geralmente relacionados às datas comemorativas como Projeto Carnaval, Projeto Festa Junina, Projeto Páscoa e Projeto Dia das Crianças (PMU, 2008).

Pode-se perceber que as propostas pedagógicas analisadas, as quais norteiam o trabalho nas instituições pesquisadas apresentam diferenças com relação ao conteúdo proposto para o trabalho e até mesmo na estruturação dos documentos.

Nota-se que nos dois casos, a Geografia aparece e é incluída no conteúdo a ser trabalhado, porém, não é citada como área do conhecimento a ser trabalhada.

Diante disso, se pretendeu conhecer na prática como os profissionais enxergavam essa abordagem, se entendiam que estavam trabalhando a Geografia, como faziam e quais os anseios e necessidades. Foi realizado o período de estágio nas Escolas apresentado no capítulo seguinte.

CAPITULO 3

CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesse capítulo serão abordadas as observações realizadas nas escolas de Educação Infantil para conhecer o trabalho realizado com crianças com deficiência e o ensino de Geografia.

Inicialmente serão apresentadas as características das escolas escolhidas, bem como, dos alunos e suas deficiências, posteriormente, as experiências vividas, como acontece o ensino de Geografia, os resultados positivos, anseios e dificuldades encontradas nesse processo.

A Área e Características das Instituições Escolhidas

Ao decidir sobre as duas instituições e o período de vivência a ser realizado, fez-se necessário as negociações para obter acesso às escolas. As mesmas foram escolhidas sob orientação da SME da PMU, que indicaram as instituições que haviam crianças com deficiência matriculadas e de melhor disponibilidade de horários por parte dos profissionais.

As instituições de ensino da Prefeitura Municipal de Uberlândia apresentaram procedimentos formais para conceder autorização para a entrada de um observador externo, bem como, para dar acesso a documentos, entrevistas e aplicação de questionários.

A autorização para a pesquisa nas escolas da rede municipal de Uberlândia foi concedida mediante apresentação do Projeto de Pesquisa à Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, juntamente com um pedido formal registrado em carta e assinado pelo pesquisador e orientador. Após a análise do pedido, Projeto e aprovação por parte da Secretaria de Educação, os dirigentes diretos das escolas foram informados sobre o interesse de pesquisa na instituição e que poderiam autorizar, ou não, a realização do período de vivência.

Durante o processo de negociação com as instituições para realização da pesquisa foi comum apresentarem-se questões e preocupações sobre a possibilidade do estudo vir a interferir na rotina das pessoas, sobre como seriam publicados os resultados, que tipo de benefício a pesquisa poderia trazer, dentre outros. Explicou-se então que o principal objetivo da vivência foi a imersão do pesquisador no contexto de estudo, o que contribuiu para focalizar as questões a serem trabalhadas e obter dados e informações de forma participativa.

As escolas municipais pesquisadas estão localizadas na área urbana de Uberlândia. A primeira localizada no bairro Santa Mônica em uma área que apresenta casas residenciais, porém, com concentração de estabelecimentos comerciais como lojas, restaurantes, casas lotéricas, agências do Correio, shopping, dentre outros.

O acesso à instituição é considerado fácil por haver nos arredores terminais de transporte público, além das ruas e avenidas, com trânsito intenso em alguns horários.

A segunda Escola Municipal de Educação Infantil pesquisada está situada no bairro Lídice, início da área central de Uberlândia. Nos arredores da instituição há prédios e casas residenciais, muitos estabelecimento comerciais como lojas, imobiliárias, salões de beleza, consultórios médicos, dentre outros. Há ruas e avenidas importantes, porém, os pontos de parada e terminais de transporte público coletivo não ficam muito próximos à escola.

A Escola Municipal 1, no Santa Mônica, atende crianças de quatro meses a cinco anos, nos períodos matutino, vespertino e integral. Foi fundada em 25 de setembro de 1996 e já teve quatro diretores, dentre os quais só a primeira foi indicada, sendo as outras eleitas pela comunidade escolar. Sua construção foi planejada em 1995 e as informações fornecidas pela coordenação atual do EMEI possibilitou saber que houve adequações para atender crianças com deficiência, como retirada de um coqueiro, adaptação de portas e paredes, ampliação do espaço do quiosque, usado para brincadeiras e recreação geral.

A seleção para matrícula na instituição é feita por zoneamento, como em todas as Escolas da Prefeitura, ou seja, as famílias inicialmente fazem uma inscrição pela Internet e, posteriormente, apresentam comprovante de endereço, sendo priorizadas as crianças que moram mais perto da escola. As crianças com deficiência, assim como os filhos de pessoas com deficiência possuem também prioridade de matrícula nas escolas municipais.

A Escola Municipal 2, no Lídice, possui 44 funcionários e cerca de 290 alunos matriculados, com idade de dois a cinco anos. O atendimento é realizado nos períodos da manhã e tarde, de 7h às 11h e de 13:h às 17h, não há atendimento no período integral. Foi inaugurada no dia 23 de setembro de 1992, e entrou em funcionamento em 1993, anteriormente, era uma instituição de ensino administrada pelo Estado de Minas Gerais. A Escola já teve seis diretores, sendo que quatro foram indicadas pela PMU e duas eleitas por votos da comunidade escolar. Com relação ao espaço físico da escola o prédio passou por algumas adequações para receber crianças com deficiência, como reforma nos banheiros, construção de rampas, assim como adequação do mobiliário. Como nas outras Escolas

Municipais, há prioridade na distribuição de vagas para crianças com deficiência ou filhos de pessoas com deficiência e, também, atendimento ao zoneamento do bairro.

Os Sujeitos

Foi descrito anteriormente que, a princípio, a faixa etária das crianças que seriam acompanhadas na vivência seria de três a cinco anos, por supor que seria maior o número de crianças com deficiência nessa faixa etária matriculadas nas escolas, porém, sempre se considerou a possibilidade de trabalhar com outras idades, desde que fossem crianças atendidas na Educação Infantil.

No caso do presente trabalho, a idade das crianças participantes da pesquisa assim como o tipo de deficiência pesquisada não foi uma escolha feita pelo pesquisador, dependeu da disponibilidade de crianças matriculadas nas escolas. Assim, quando a Secretaria Municipal de Educação concedeu autorização para realização da vivência, foram verificados quantos alunos com deficiência estavam matriculados nas instituições selecionadas.

Antes de iniciar o período de vivência nas escolas, foi realizada uma pesquisa de informações junto à Prefeitura Municipal de Uberlândia na Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia e no Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas - NADH da PMU, que concederam dados, e foram realizadas entrevistas com uma coordenadora de cada setor, relatado no capítulo 2.

Ao iniciar o trabalho de vivência verificou-se que a EMEI 1, Santa Mônica, atendia no período vespertino oito crianças com deficiência: duas com um ano, quatro com dois anos e duas com quatro anos. Já na EMEI 2, Lídice, um aluno de cinco anos é atendido.

Optou-se por realizar acompanhamento em todas as salas que tinham crianças com deficiência, revezando de acordo com a rotina das crianças. Foi possível fazer esse revezamento devido aos horários de sono, alimentação e higienização das crianças de um e dois anos.

Na EMEI 2, Lídice, o aluno estava matriculado no período matutino, desta forma a vivência na Escola aconteceu durante duas manhãs por semana num período de dois meses.

Além das crianças, os professores foram sujeitos da pesquisa desenvolvida. Participaram diretamente do trabalho, oito professoras, sendo duas do Atendimento Educacional Especializado da PMU, cinco professoras regentes de sala de aula regular, uma Educadora

Infantil (que acompanhava uma criança com deficiência) e duas coordenadoras escolares (uma de cada instituição pesquisada).

As professoras participaram ao abrir suas salas de aula para observação, algumas concordaram em responder ao questionário elaborado pela pesquisadora, outras participaram cedendo entrevistas não estruturadas e ainda com conversas não estruturadas sobre a pesquisa em andamento.

As coordenadoras forneceram dados e informações sobre as instituições, e houve a participação de duas em conversas sobre o trabalho realizado com as crianças, hipóteses e sugestões. Os detalhamentos das contribuições virão especificados nesse capítulo.

Instrumentos de coleta e Análise de dados

Uma das técnicas escolhidas foi a observação dos comportamentos e cenário, ou seja, de como as crianças com deficiência vivem o cotidiano na escola, como interação, como aprendem e como é realizado o ensino de Geografia na Educação Infantil.

A observação em campo permitiu “chechar”, na prática, como o trabalho era realizado, além de poder identificar comportamentos e explorar questões que os profissionais não se sentem à vontade para expor.

Optou-se pela observação assistemática, ou seja, não estruturada e participante, e, dessa forma, buscou-se intervir o menos possível na rotina das crianças. Para que a presença de uma pessoa desconhecida na sala de aula fosse mais natural, a pesquisadora desenvolveu as atividades como as outras profissionais auxiliares da professora. A participação direta na rotina das crianças foi importante por entender que o trabalho seria mais rico abarcando questões também não previstas anteriormente, e para que houvesse um envolvimento no qual a observadora pudesse se tornar parte da Escola observada, buscando partilhar a vivência para sentir o que significa estar naquela situação.

Os registros das observações foram realizados logo após o término do período das aulas, com a finalidade de garantir que um maior número de informações fosse lembrado. No registro, buscou-se contemplar as atividades, a forma de trabalho das professoras com as crianças e outras experiências consideradas importantes para a presente pesquisa.

Durante os períodos de observação foram realizadas entrevistas informais para compreender ações, atividades e “falas” das crianças e profissionais. As entrevistas

aproximaram o pesquisador do pesquisado, intensificando a interação, bem como, proporcionou alcance rápido de informações desejadas.

Os questionários usados foram semi-estruturados (anexo) e elaborados antes do período de vivência. Eles foram importantes, pois estavam relacionados às hipóteses e aos dados pensados anteriormente sobre a pesquisa, incluíam as seguintes questões:

- Como o profissional descrevia a sua formação profissional.
- Se no começo da carreira se sentia preparada para atuar em sala de aulas heterogêneas (com crianças com deficiência).
- A opinião do que poderia contribuir durante a formação inicial do professor para atuação com crianças com deficiência.
- Se o profissional já fez curso voltado para o trabalho com crianças com deficiência.
- Qual(is) o(s) maior(es) desafio(s) encontrado(s) no trabalho com crianças com deficiência.
- O que o profissional considera como conquistas realizadas no trabalho com crianças com deficiência.
- Se a Geografia mesmo que não seja trabalhado diretamente como conteúdo, é abordada nas atividades e de que maneira.
- Se durante o planejamento há preocupação com a abordagem de atividades que explorem conteúdos relacionados à Geografia junto às crianças e como são escolhidas as atividades a serem realizadas.
- Como é realizado o trabalho com as crianças com deficiência. (Considerando a metodologia, os materiais e avaliação)
- As metodologias de ensino e/ou materiais didáticos eficientes que o profissional tenha experimentado para o ensino e aprendizagem de Geografia para alunos com deficiência
- Se o profissional acredita que os alunos com deficiência devem estudar em escolas regulares.
- Como o profissional considera o relacionamento dos alunos com deficiência com os outros alunos.
- Se existem atividades de Geografia em que os alunos com deficiência não participam.

Também foi utilizada como fonte de informações e coleta de dados, a análise de livros, Leis, Planejamentos escolares e outros materiais. As informações obtidas na pesquisa em

campo foram organizadas e analisadas por Escolas, sendo o período vivido em cada instituição detalhado separadamente, posteriormente.

Convém destacar que não se propõe uma generalização dos resultados obtidos. A intenção da pesquisadora não é de utilizar amostra representativa. Acredita-se que os resultados obtidos cabem à situação analisada, incluindo o espaço, tempo, sujeitos, dentre outros aspectos inerentes à presente pesquisa.

Como foi proposto pela pesquisadora, serão realizados seminários nas instituições pesquisadas para socialização da pesquisa quando estiver concluída, de acordo com a disponibilidade dos profissionais e horários nas Escolas.

3.1. As Crianças, suas Deficiências e Possibilidades.

O estágio foi iniciado no mês de setembro de 2012 na Escola 1. No início do trabalho foi realizada uma reunião com a professora do Atendimento Educacional Especializado, com o intuito de esclarecimentos em uma entrevista não estruturada sobre o atendimento que era oferecido na instituição e informações sobre as oito crianças atendidas, conforme o Quadro 2:

Quadro 2 – Crianças com deficiência atendidas em 2012 na Escola 1

Nome *	Turma /Idade da criança	Deficiência
1 – Miguel	GII / 2 anos	Deficiência Mental
2 – Laura	GI / 1 ano	Síndrome de Down
3 – Marcos	GI / 1 ano	Síndrome Congênita do Pé Torto
4 – Ana	GII / 2 anos	Não possui laudo médico específico – consideram como “atraso psicomotor”.
5 – Maria	GII / 2 anos	Síndrome de Down
6 – Fábio	GII / 2 anos	Síndrome de Down
7 – Lorena	GIII / 4 anos	Atraso neuropsicomotor
8 - Pedro	GIII / 4 anos	Baixa visão e atraso de desenvolvimento neuropsicomotor.

Fonte: Pesquisa de Campo Escola Municipal Urbana 1 de Uberlândia, 2012. Organizadora: GOMES, A.G.S. 2014. * Os nomes foram modificados com a finalidade de preservar a identidade das crianças.

A Escola 1 oferece atendimento em períodos manhã, tarde e integral, como dito anteriormente. De acordo com as informações recebidas, das crianças citadas no quadro quatro estavam matriculadas no período integral, duas no período matutino e duas no período vespertino.

As escolas municipais de Uberlândia podem solicitar à Secretaria Municipal de Educação do município quando, julgam necessário, o apoio de um profissional para acompanhar alguma criança com deficiência. No caso da Escola 1, uma das oito crianças atendidas no AEE

possuía o auxílio de uma cuidadora, que foi contratada por um período extra ao que já trabalhava na instituição para acompanhar o Miguel*, aluno com paralisia cerebral.

Na Escola 2 o primeiro dia de estágio foi realizado em outubro de 2012, com observação do cotidiano escolar de apenas uma criança com deficiência atendida na escola, conforme descrito:

Quadro 3 – Crianças com deficiência atendidas em 2012 na Escola 2

Nome *	Turma /Idade da criança	Deficiência
1 – João	2º período/ 5 anos	Síndrome de Asperger

Fonte: Pesquisa de Campo Escola Municipal Urbana 1 de Uberlândia, 2012. Organizadora: GOMES, A.G.S. 2014. * O nome foi modificado com a finalidade de preservar a identidade da criança.

Conforme a Convenção Brasil (2007a), internalizada à Constituição Brasileira Decreto nº 3.956/2001, seu artigo 1º define deficiência como [...] *“uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais à vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”*.

Na Convenção, Brasil (2007a) considera que a deficiência mental constitui um impasse para o ensino na escola regular e para definição do Atendimento Educacional Especializado, pela complexidade do seu conceito e pela grande quantidade de variadas abordagens do mesmo.

Ballone (2007) considera que Deficiência Mental é um estado em que existe uma limitação funcional em qualquer área do funcionamento humano, considerada abaixo da média geral das pessoas pelo sistema social onde se insere a pessoa, ou seja, uma pessoa pode ser considerada deficiente em uma determinada cultura e não deficiente em outra, de acordo com a capacidade dessa pessoa satisfazer as necessidades dessa cultura. Isso torna o diagnóstico relativo.

Ballone (2007) considera que Deficiência Mental se caracteriza por um funcionamento global inferior à média, junto com limitações associadas em duas ou mais das seguintes habilidades adaptativas: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização da comunidade, saúde e segurança, habilidades escolares e administração do ócio e trabalho. Para o diagnóstico é imprescindível que a Deficiência Mental se manifeste antes dos 18 anos. As áreas de necessidades das pessoas com deficiência devem ser determinadas por meio de

avaliações neurológicas, psiquiátricas, sociais e clínicas e nunca em uma única abordagem de diagnóstico.

Conforme Ballone (2007) e a Convenção, Brasil (2007a), a Deficiência Mental é difícil de ser definida por apresentar diferentes critérios de avaliação, como a comparação com a média geral da sociedade em que o indivíduo está inserido, os diferentes níveis e tipos de limitações apresentadas.

A Síndrome de Down é uma desordem genética cujo diagnóstico clínico pode ser realizado, nas primeiras horas de vida da criança, pelas suas características físicas (fenotípicas) e, posteriormente, confirmado por análises citogenéticas do cariótipo de células em metáfase (CAPONE, 2004).

Para Varella (2014) a Síndrome de Down, é uma alteração genética causada por um erro na divisão celular durante a divisão embrionária. As pessoas com síndrome, em vez de dois cromossomos no par 21, possuem três. Não se sabe por que isso acontece.

Para Capone (2004) e Varella (2014) a Síndrome de Down é facilmente diagnosticada devido às características inconfundíveis da síndrome, que é reconhecida logo no momento do nascimento. Mesmo anteriormente ao nascimento do bebê é possível realizar exames e prever a Síndrome de Down sendo que o diagnóstico definitivo é feito por meio do exame de cariótipo.

A Síndrome do *Pé Torto* é uma deformidade complexa que envolve ossos, músculos, tendões e vasos sanguíneos, apresentada pelo recém-nascido no momento do nascimento. O pé é geralmente pequeno, com calcanhar elevado, pé voltado para dentro e rodado para cima. A causa do *Pé Torto* não é exatamente bem esclarecida pelos médicos (BRASIL, 2009).

As crianças que apresentam a Síndrome do *Pé Torto* são submetidas a manipulações suaves com a colocação de aparelhos gessados longos, sendo as correções progressivas e graduais, havendo normalmente a necessidade do uso de 6 a 10 aparelhos gessados. Após o tratamento com os gessos, se necessário, a criança é submetida a procedimento cirúrgico, com o objetivo de realizar o alongamento do tendão de Aquiles (BRASIL, 2009)..

A Baixa Visão (ambliopia, visão subnormal ou visão residual) é complexa devido à variedade e à intensidade de comprometimentos das funções visuais. Essas funções englobam desde a simples percepção de luz até a redução da acuidade e do campo visual que interferem ou limitam a execução de tarefas e o desempenho geral. Em muitos casos, observa-se na

pessoa com baixa visão o nistagmo, movimento rápido e involuntário dos olhos, que causa uma redução da acuidade visual e fadiga durante a leitura (BRASIL 2007c).

Uma pessoa com Baixa Visão apresenta grande oscilação de sua condição visual de acordo com o seu estado emocional, as circunstâncias e a posição em que se encontra, dependendo das condições de iluminação natural ou artificial. A baixa visão traduz-se numa redução do rol de informações que o indivíduo recebe do ambiente, restringindo a quantidade de dados que este oferece e que são importantes para a construção do conhecimento do mundo que o cerca.

Conforme Constant (2014), a pessoa com baixa visão apresenta uma perda visual severa, que não pode ser corrigida por meio de tratamento clínico ou cirúrgico, nem com o uso de óculos convencionais. Entretanto, ela mantém um resíduo visual que é individual e sua capacidade de usá-lo não depende somente da acuidade ou da patologia. O resíduo visual compreende uma extensa gama de possibilidades, variando de pessoa para pessoa, e seu uso pode estar restrito desde apenas algumas atividades da vida diária até a utilização da leitura e escrita em tinta, com recursos especializados (ópticos, não-ópticos e eletrônicos).

De acordo com Constant (2014), sobre a Baixa Visão, percebe-se que não há ausência total do sentido de enxergar, além dessa capacidade estar relacionada ao estado psicológico da pessoa com deficiência.

Segundo Torquato (2011), com o crescimento ocorre a aquisição gradual das habilidades de uma criança com atraso neuropsicomotor. As primeiras aquisições motoras são modificadas, elaboradas e adaptadas para padrões e habilidades de movimentos mais finos e seletivos, sendo este desenvolvimento um processo de mudança no comportamento motor, o qual está relacionado com a idade da criança.

Uma grande preocupação se concentra no fato de que há maior vulnerabilidade biológica em lactantes que tiveram condições desfavoráveis ao nascimento e continuam sofrendo adversidades ao longo do primeiro ano de vida, quando ocorrem importantes mudanças em seu sistema nervoso central. O sistema nervoso da criança está em constante transformação e a combinação entre os fatores genéticos e ambientais é o que determina o seu desenvolvimento (TORQUATO, 2011).

Conforme Torquato (2011), o contexto ou ambiente em que as crianças estão inseridas e as exigências das tarefas propostas têm grande influência na aquisição de novas habilidades. É

importante a detecção precoce de alterações no desenvolvimento motor da criança para que a intervenção possa ocorrer nos períodos oportunos para o desenvolvimento.

Segundo Saccani (2007), o desenvolvimento infantil é um processo que inicia desde a vida intra-uterina e envolve vários aspectos, como a maturação neurológica, o crescimento físico e a construção de habilidades relacionadas ao comportamento e às esferas cognitiva, afetiva e social da criança. Os primeiros anos de vida do ser humano são marcados por importantes formações motoras, físicas, mentais e sociais, sendo o período em que a criança possui especial sensibilidade aos estímulos vindos do ambiente, que chegam a ela por meio de seus sentidos.

Saccani (2007) ainda considera que nos primeiros anos de vida é de extrema importância oportunizar variadas formas de movimento e garantir o desenvolvimento e crescimento adequados, tornando, assim, a criança competente para responder às suas necessidades e as do seu meio, considerando seu contexto de vida. A aprendizagem motora depende da associação das características herdadas com experiências vividas, sendo o ambiente uma rica fonte de mudanças que influencia o desenvolvimento. Existem diversos fatores de risco interferindo na primeira infância e que determinam susceptibilidade ao atraso no desenvolvimento neuropsicomotor (DNPM). Esses fatores podem ser de ordem biológica, social ou familiar/ambiental.

Indivíduos com síndrome de Asperger, conhecida como Autismo, segundo Ortiz (2004) apresentam prejuízos qualitativos na interação social e padrões restritos de interesse porém, geralmente não apresentam atraso na aquisição da linguagem. O conjunto desses sintomas resulta em prejuízos significativos no funcionamento e ocupação social.

O autismo é o transtorno invasivo de desenvolvimento mais conhecido. Caracteriza-se pelo prejuízo marcado e sustentado da interação social, por distúrbios de comunicação e por padrões restritos e estereotipados de comportamento e interesses. Para que se conclua por esse diagnóstico, anormalidades no funcionamento em cada uma dessas áreas (interação social, comunicação e comportamentos) devem estar presentes aos 3 anos. (MARTINS, 2002, p. 39)

O atendimento às crianças com deficiência em escolas regulares é uma experiência recente, com relação à Educação Infantil, porém, a convivência com outras crianças é essencial para as interações e desenvolvimento infantil.

Na Escola 1, no bairro Santa Mônica, são muitos os tipos de deficiências apresentadas pelas crianças atendidas, o que leva a uma não padronização do atendimento. Assim, conhecer cada caso é necessário, assim como procurar atender às especificidades de cada um. A família e os outros profissionais (fisioterapeutas, psicólogos, psiquiatras, terapeutas, fonoaudiólogos, dentre outros) que atendem as crianças são fundamentais nesse processo, eles podem atualizar os conhecimentos e os progressos já adquiridos pelo aluno, como foram conquistados e ajudarem a traçar objetivos de desenvolvimento. Além destes profissionais da saúde, devem participar em conjunto do planejamento a ser realizado com o aluno com deficiência, as professoras regulares (de sala de aula) e as professoras do AEE, dessa forma o trabalho seria complementar e interligado.

Seria interessante para a continuidade do desenvolvimento do aluno que houvesse um registro dos objetivos e das conquistas adquiridas ao longo do atendimento escolar voltado ao aluno. Dessa forma, ao avançar nos anos escolares, os próximos profissionais teriam acesso ao desempenho escolar da criança de forma mais clara e satisfatória (constando o que se pretendia e o que se conseguiu), visto que muitas vezes na Educação Infantil não há um registro de notas, geralmente são elaborados relatórios de desenvolvimento (descreve-se as conquistas de forma geral, sem objetivos).

É importante ressaltar que para elaborar os objetivos a serem conquistados deve-se atender às necessidades de cada deficiência e aluno, por exemplo, enquanto para Marcos, criança de 1 ano com síndrome congênita do Pé Torto os maiores desafios estão relacionados à locomoção, se mover e conseguir pegar e interagir com os objetos e participar de brincadeiras que exigem movimento (cantigas de roda, pique-pega, pique-esconde, etc), para Pedro, de 4 anos, que apresenta Baixa Visão e atraso neuropsicomotor as atividades de registro em papel e de concentração (como histórias, desenhos, colagens, etc) são mais difíceis e exigem maior esforço do aluno.

À medida que o atendimento for ampliando isso vai facilitando o trabalho para os professores que terão experiência com diversos tipos de deficiência e poderão estabelecer melhor os parâmetros de desenvolvimento.

3.2. A ROTINA ESCOLAR E O ENSINO DA GEOGRAFIA

3.2.1. Atividades na Sala de Aula Regular

O estágio realizado nas Escolas permitiu observar de perto e participar do cotidiano das crianças e dos profissionais que frequentavam a instituição. Pode-se perceber que com o tempo as relações foram ficando mais estreitas, o que facilitou a comunicação com os alunos e professores.

Na Escola 1 as salas de aula dos grupos de um a dois anos contavam com aproximadamente 15 a 20 crianças e os grupos de três e quatro anos com aproximadamente 20 a 25 crianças. Nas salas de aula de um e dois anos havia uma professora regente e duas auxiliares (que ajudavam no desenvolvimento das atividades pedagógicas e ficavam com maior responsabilidade com a higiene dos alunos). Nos dias de módulo uma professora substituía a regente, o módulo ocorria uma vez por semana e esse dia era destinado à formação continuada e Planejamento fora da sala de aula garantido pela PMU às professoras.

A rotina nas salas de aula das crianças de um e dois anos era muito intensa. As crianças dessa idade demandam muita atenção com a higienização e cuidados básicos com alimentação, sono e integridade física (quem compreende o cuidado para não caírem e não se machucarem).

As crianças seguiam horários definidos para se alimentarem, receberem os cuidados com higiene e trabalharem a parte pedagógica. Como o estágio foi realizado no período da tarde pode-se verificar que a rotina do grupo de um e dois anos ficava assim definida: ao chegar à escola (às 13h), as crianças que ficavam período integral estavam dormindo, enquanto as que chegavam à tarde estavam sendo recepcionadas com algum brinquedo ou no parque. No período de 14h às 14h30 as crianças acordavam e geralmente era realizado o primeiro momento de atividade pedagógica, quase sempre os alunos sentavam em roda e cantavam com os profissionais ou ouviam histórias.

Após o momento da roda, as crianças eram levadas ao refeitório, por volta das 15h, recebiam a refeição e voltavam para sala de aula. Algumas ficavam na sala com a professora enquanto outras eram levadas ao banheiro para higienização. No período de 16h às 16h30 outra atividade pedagógica era realizada, essa quase sempre com registro em papel. Após esse período, as crianças eram preparadas para saída e recebiam um lanche rápido na sala de aula

(bolacha) e brincavam livremente. Os pais e responsáveis buscavam os alunos entre 17h e 18h.

Os grupos de três e quatro anos possuíam a rotina bem parecida com os grupos de dois e três anos, porém, como lanchavam mais tarde, as atividades pedagógicas sempre ocorriam anteriormente, entre 14h30 e 16h30.

As atividades eram planejadas nos módulos, e participavam do Planejamento as professoras dos grupos de mesma idade (eram dois grupos de cada idade), junto com a coordenadora da faixa etária. As auxiliares não participavam do Planejamento, porque elas trabalhavam com as crianças enquanto as professoras planejavam. Os temas trabalhados eram escolhidos conforme a Proposta Pedagógica da escola, descrita anteriormente.

O foco do trabalho era explorar atividades coletivas que envolviam oralidade e psicomotricidade. Pode-se perceber que dentro dessa proposta nas salas de aula as crianças com deficiência participavam juntamente com as outras. Quando não acompanhavam junto com a turma o que estava sendo proposto, geralmente a professora chamava oralmente pela criança para que ela pudesse voltar sua atenção para o que estava sendo feito, mas nenhuma mudança era realizada na metodologia da atividade. Se era uma atividade de imitação, por exemplo, as crianças que não conseguissem imitar o animal que era proposto não recebiam nenhuma nova orientação ou incentivo para que pudesse insistir e tentar de outra forma.

Nas atividades individuais, na maior parte dos casos de deficiência, as crianças desenvolviam o que era proposto, porém, com ritmo mais lento e a exigência maior por parte da professora para explicar e acompanhar o que deveria ser feito. Em alguns momentos, foi possível observar que houve profissionais que consideravam que a criança tinha “preguiça” ou era “muito lenta”, o que gerava aborrecimento no profissional. Por sua vez, Pedro de 4 anos, com Baixa Visão, ao terminar suas atividades de registro ouvia frequentemente que ele havia demorado muito e que precisava ser mais rápido.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é que a criança que apresentava paralisia cerebral era constantemente tema de conversas entre profissionais que quase sempre não aprovavam a inclusão do aluno na escola regular. Geralmente as profissionais justificavam que os avanços eram muito pequenos na parte pedagógica e que “não tinha jeito” de realizar atividades de registro com a criança, dessa forma, ficava restrito a participar da roda, porém, a Educadora Infantil que auxiliava o aluno dizia que Miguel tinha conseguido muitos avanços,

se alimentava melhor, reagia aos estímulos com gritos e sorrisos e demonstrava melhor seus sentimentos.

No primeiro dia de estágio na Escola 2, a coordenadora organizou no horário de módulo e encontro pedagógico, uma reunião com a Elisa⁹, professora regente e a Marta⁹, professora do AEE para viabilizar a entrevista não estruturada sobre o trabalho realizado com o aluno com deficiência que a escola atende.

As profissionais contaram que no começo do ano João só corria pela escola e que resistia muito em entrar e permanecer no ambiente da sala de aula regular (reagia com socos e murros nos objetos e portas). Neste período, ele recebia atendimento pago pela família de um psicólogo e um psiquiatra.

Para melhor adaptação da criança à escola, as professoras, Marta e Elisa, sentiram a necessidade de entrar em contato com o psiquiatra do aluno que se dispôs a comparecer na instituição e colaborar com o trabalho que estava sendo realizado. A orientação foi de dar continuidade ao que estava sendo feito, ou seja, trazer o aluno para sala de aula e continuar conversando sobre o que estava sendo realizado naquele espaço. O aluno foi se adaptando e depois de alguns meses já participava do convívio com os colegas na sala de aula.

As profissionais ressaltaram a necessidade de uma equipe multidisciplinar para trabalhar com as crianças com deficiência, acreditavam que poderia contribuir muito com melhorias no processo de inclusão escolar e disseram ainda que as famílias poderiam colaborar muito nessa aproximação entre os profissionais que trabalham com os alunos.

Sobre a relação do aluno com a família, Marta disse que ao observar o comportamento da criança e trocando experiências com o psiquiatra de João, perceberam que os familiares tinham dificuldade de impor limites para o filho e que ele tinha dificuldades de expressar afetividade pelos colegas e adultos com quem convivia, porém, com o tempo era possível perceber que ele foi criando vínculos afetivos, diminuindo as tentativas de fugir da escola e de ficar correndo de um lado para outro.

A coordenadora Adriana¹⁰ relatou que o Currículo Escolar não acompanhava as “novas diretrizes”, ou seja, não incluía as demandas dos alunos com deficiência e que, em muitos casos, o Currículo não “tem como ser o mesmo” para todos os alunos, pois o aluno com deficiência, dependendo desta, não consegue acompanhar o que é trabalhado em sala de aula.

⁹ Nome fictício.

¹⁰ Nome fictício.

As professoras e a coordenadora concordaram que no caso de João, ele não consegue “assimilar” os conteúdos, desta forma, o trabalho fica direcionado para outros objetivos, privilegiando a interação e socialização e alcançando mudanças e ganhos aos poucos.

3.2.2. Atividades no AEE

O Atendimento Educacional Especializado oferecido nas escolas de Educação Infantil da PMU, em geral é realizado em período extra-turno de aula da criança, no caso das crianças integrais o atendimento ocorre no período de aulas, geralmente o atendimento acontece fora da sala de aula regular, na Escola 1 a professora do AEE levava os alunos para uma sala organizada para o atendimento, na Escola 2 o aluno ia para diversos espaços da Escola, como sala de aula desocupada e coordenação. O atendimento era realizado durante duas horas por semana para cada criança.

Apenas uma escola de Educação Infantil em Uberlândia, possuía Sala de Recursos, em algumas das outras escolas há um espaço com equipamentos e materiais para trabalhar com crianças com deficiência que foram improvisados pela comunidade escolar (professores e pais) para atender às crianças. É importante ressaltar que sem a Sala de Recursos faltam referências materiais e um lugar confortável para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Na Escola 1, foi disponibilizada uma sala para o AEE, dessa forma, a professora organizou um espaço com materiais produzidos por ela e por outros profissionais da escola com o intuito de facilitar e realizar um trabalho melhor com as crianças.

No caso da Escola 1, a professora do AEE comparecia para o atendimento às terças e sextas-feiras, porém, a professora relatou que três crianças que deveriam receber atendimento não o recebiam por haver incompatibilidade de horário, e não havia professores para atendê-los no período da manhã o que seria viável para as famílias.

Geralmente a rotina das crianças com deficiência é cheia de compromissos, atividades com diversos profissionais e ainda há casos em que os responsáveis trabalham o dia todo ou não possuem meio de transporte próprio, dificultando o retorno na escola em período extra-turno de aula.

Todas as crianças atendidas pela professora do AEE recebiam “outros” atendimentos especializados, realizados em outras instituições e algumas ainda contavam com o serviço de profissionais particulares, como fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, dentre outros.

Foi relatado pela professora do AEE que eram constantes as buscas por informações e parcerias com outros profissionais que atendiam as crianças e esses contatos resultaram em trabalhos positivos com os alunos.

A professora do AEE era contratada¹¹ e informou que cursou Pedagogia e possuía especialização na Universidade Federal de Uberlândia em Docência para Diversidade, explicou ainda que foi indicada ao NADH para assumir as aulas do AEE na Escola 1.

Como relatou, a professora realizava um Planejamento individual para cada criança em que constavam as atividades a serem desenvolvidas e os objetivos. Dessa forma, as orientações, dúvidas e sugestões com relação ao trabalho realizado eram feitas com a coordenadora do NADH e não na escola, exceto quando eram especificidades da Escola.

Durante a vivência não foi possível acompanhar as aulas do AEE na Escola 1 durante quinze dias, pois a professora se desligou do cargo que executava para assumir aulas em outra escola da PMU como professora regente efetiva (aprovada em concurso público), dessa forma, não houve substituição imediata da profissional.

Era comum perceber na fala e no cotidiano de algumas professoras regentes uma despreocupação com o trabalho realizado com as crianças com deficiência. Muitas vezes as profissionais expressavam que as crianças recebiam o AEE, como se fosse “trabalho só da professora do AEE” pensar atividades, adaptá-las e avaliar o desenvolvimento das crianças com deficiência.

As aulas do AEE eram realizadas individualmente, por um período de uma hora com cada criança. Geralmente, as aulas eram iniciadas com um momento de relaxamento e algumas atividades psicomotoras em um colchão. Posteriormente, a professora trabalhava com jogos e histórias, sem um tema específico, o que parecia não ter sido planejado.

Alguns jogos e atividades eram produzidos com a orientação de outros profissionais que atuavam com as crianças na AACD e na Pró-Luz, por exemplo. A professora do AEE ou a própria família viabilizava o contato e conforme os relatos da docente os resultados do trabalho com orientação e parceria eram muito positivos para o aluno, que apresentava um desenvolvimento melhor.

Outra questão levantada pela professora do AEE da Escola 1, durante as conversas informais, foi sobre como o AEE era visto por algumas profissionais, pois, algumas

¹¹ Foi admitida por tempo determinado para realizar a função de professora do AEE, não foi aprovada em concurso público.

professoras expressavam que o trabalho com o AEE era “fácil”, por ser realizado individualmente e por um período de uma hora. A professora ainda completou que essa concepção era distorcida e que impedia um desenvolvimento melhor do trabalho. Falou que se houvesse parceria entre as professoras do AEE e as regentes os ganhos para os alunos seriam maiores.

A Escola dois oferece atendimento para crianças de dois a cinco anos, nos períodos matutino e vespertino. João frequentava a escola no período da manhã e recebia atendimento do AEE às segundas e sextas-feiras no período de aulas.

Marta, professora do AEE da Escola 2, esclareceu que foi necessário um processo de adaptação do João à escola, pois o aluno não conseguia acompanhar no mesmo ritmo que os demais as atividades propostas em sala de aula.

As professoras concordaram que o trabalho com o João é realizado na tentativa de priorizar o desenvolvimento dele com relação aos conhecimentos necessários cotidianamente, como pegar ônibus, comprar, dentre outras atividades que exigem certa autonomia e que para João são complexas.

A professora do AEE considera importante os alunos com deficiência frequentarem a escola, pois as relações construídas podem contribuir muito com o desenvolvimento das crianças. No caso de João, a escola solicitou à PMU a presença de uma cuidadora para acompanhá-lo e as professoras disseram que o aluno ficava a maior parte do tempo em que estava na escola, na sala de aula sem cumprir com as atividades solicitadas e não realizava as tarefas propostas.

Outra informação fornecida pelas profissionais é que pela idade o aluno deveria ser matriculado em outra instituição de ensino regular em 2013, porém, a família solicitou a permanência de João em 2013 na Escola 2.

A professora do AEE informou que o aluno estava faltoso há um mês e que era comum ele ficar longos períodos sem frequentar a escola, devido a baixa imunidade. Informou ainda que ela foi até a casa do aluno algumas vezes para realizar o AEE, porém, a família, por medo de comprometer ainda mais a saúde da criança preferia que ele ficasse sem as aulas.

Depois do início do estágio o aluno não compareceu mais a escola. No final do mês de novembro e dezembro foi iniciado na instituição algumas obras de reforma e conforme informações disponibilizadas pelas profissionais, a família de João preferiu que ele ficasse em casa.

3.2.3. Atividades relacionadas à Geografia para as crianças “ditas normais” e para as crianças com deficiência

Com relação às atividades que abordavam a Geografia, pode-se observar que o momento da roda era muito rico para o processo de ensino e aprendizagem. As crianças geralmente sentavam em círculo e se concentravam, acontecia frequentemente a abordagem de temas relacionados à Geografia. Era comum, as professoras abordarem assuntos e questões relacionadas a esta disciplina, partindo do cotidiano, cantar músicas e contar histórias que envolviam noção temporal, espacial, orientação, dentre outros.

Nas salas de aula observadas de crianças de dois anos, quando são abordados os conteúdos de Geografia, geralmente não foram “planejados”, a partir do cotidiano e da curiosidade das crianças com relação aos temas relacionados a tal disciplina (como as características do tempo e dos lugares, por exemplo), seria interessante se houvesse uma proposta de trabalho planejada que fosse complementada pela curiosidade e questões levantadas pelas crianças.

As atividades de registro (em papel) contemplavam muitas questões relativas às cores e à motricidade. O objetivo estava sempre relacionado ao desenvolvimento psicomotor (coordenação motora), porém a Geografia aparecia nas atividades de roda e realizadas fora da sala de aula (quando as crianças questionavam sobre o tempo, por exemplo, ou faziam perguntas sobre a paisagem). A Geografia aparecia principalmente da necessidade de explicar alguma curiosidade para os educandos, como por exemplo, perguntavam: como a plantinha come, o que é o Sol, porque na cidade não tem vaca e tem muito cachorro, dentre outras curiosidades.

Dessa forma as crianças com deficiência participavam do que era proposto (contação de histórias, roda e passeios pela escola para explorar o espaço), com exceção de Miguel (com paralisia cerebral), as profissionais alegavam que ele não “entendia” e precisava de outros cuidados (geralmente ele acordava em horário diferente e se alimentava depois das outras crianças).

As conversas informais com os professores foram muito importantes para obter informações sobre o cotidiano do trabalho que realizam e um pouco do que pensavam sobre o atendimento nas escolas regulares às crianças com deficiência.

Na Escola 1 duas professoras concordaram em responder ao questionário, Rosa e Margarida¹².

Rosa tinha 36 anos e trabalhava com uma turma de dois anos (GII), possuía dezoito anos de experiência como professora da Educação Infantil e como professora de crianças de dois à três anos. Possuía curso superior em Pedagogia, concluído em 2009 na instituição UNITRI, situada em Uberlândia, e pós-graduação em educação especial, cursada na Universidade Federal de Uberlândia. Sobre sua formação profissional, Rosa acredita que deve estar sempre aprimorando com estudos e pesquisas. Quando questionada se sentia preparada para atuar em salas de aula com crianças com deficiência no início de sua carreira, respondeu que as diferenças e dificuldades estão presentes na rotina e que estas vão sendo superadas com as experiências, sendo assim, no início da carreira, quando se tem poucas experiências, se torna mais difícil.

A professora Rosa acredita que outros cursos da área de educação especial e Atendimento Educacional Especializado poderiam contribuir durante a formação inicial para atuação com crianças com deficiência. Com relação à prática pedagógica, a professora Rosa descreveu como maiores desafios: a falta de recursos materiais, a falta de sensibilização de muitos profissionais e as crianças que têm mais dificuldades em assimilar o que está sendo ensinado, o que demanda mais entendimento do profissional.

Rosa considera que a chegada das crianças com deficiência nas escolas regulares é uma grande conquista, pois isso propicia a socialização e interação entre crianças e profissionais, o que ajuda a promover o respeito e o conhecimento das diferenças, contribuindo com um desempenho das potencialidades de todos.

Rosa acredita que as crianças com deficiência devem estudar em escola regular e escola de atendimento especializado porque, dependendo da deficiência que a criança tem, ela precisa ser estimulada de uma forma que não acontece nas escolas regulares. Quando questionada sobre o relacionamento das crianças com deficiência com as outras crianças, escreveu que a convivência é boa e que tem muita aceitação.

Segundo Rosa, o ensino de Geografia é abordado nas aulas para crianças com deficiência, e citou alguns exemplos como: observar o tempo (se está frio, calor, nublado ou ensolarado), meio ambiente, o cuidado com as árvores, a necessidade de jogar lixo no lixo, entre outros.

¹² Nomes fictícios.

Conforme escreveu: *“nem sempre há preocupação em contemplar no Planejamento realizado pelos professores e coordenação em inserir atividades que abordem a Geografia no cotidiano das crianças”*, pois considera que o trabalho com a Geografia acontece relacionado ao cotidiano. Sobre como é realizado o trabalho com crianças com deficiência, Rosa acredita que ainda falta preparação profissional para desenvolver atividades e, em muitas situações, o trabalho pedagógico com essas crianças deixa a desejar.

Um dos materiais didáticos que Rosa considera eficiente no trabalho com crianças com deficiência são as figuras e imagens de paisagens, elementos da natureza, selecionados de acordo com o que se queira trabalhar. E sobre a participação das crianças com deficiência em atividades de Geografia, *“todas as crianças participam das atividades realizadas e que as crianças com deficiência na grande maioria demanda mais tempo e recursos didáticos diversificados das demais crianças, nesse caso o diálogo e atividades são diferenciadas”*.

Margarida¹³, outra professora que respondeu ao questionário, possuía 42 anos e também trabalhava com uma turma de dois anos (GII), possuía seis anos de experiência como professora da Educação Infantil e há três anos atuava como professora de crianças de dois anos. Fez curso superior em Pedagogia e se formou em 2009 na Universidade Norte Paraná – UNOPAR, ainda não fez curso de pós-graduação.

Quando questionada sobre sua formação profissional, Margarida considera necessário fazer uma especialização e se aperfeiçoar em novos cursos, e que ainda não se sentia preparada para trabalhar com crianças com deficiência no início de sua carreira e até hoje sente bastante dificuldades. Para ela, as disciplinas específicas que auxiliem o estudante a ter um conhecimento “mais palpável” poderiam contribuir durante a formação inicial para atuação dos professores com crianças com deficiência.

Segundo Margarida, não participou de nenhum curso voltado para o trabalho com crianças com deficiência, somente de palestras que ela relata ter ajudado a entender que o trabalho não é tão complexo. Como maior desafio, considera a necessidade de desenvolver objetos que auxiliem nas práticas cotidianas desse público e cita como conquista a inclusão dos alunos com deficiência em salas comuns.

¹³ Nome fictício.

Sobre o ensino de Geografia para crianças com deficiência, Margarida disse que aborda o conteúdo e citou exemplos, como trabalhar a localização de objetos, nome de cidades e características (usando fotos e ilustrações).

Quando questionada sobre se o Planejamento contempla a escolha de atividades que abordem a Geografia, Margarida escreveu que *“as atividades são desenvolvidas com base nas necessidades apresentadas em sala de aula e que as crianças com deficiência participam do “cotidiano” da escola”*. Ela acredita que os alunos com deficiência deveriam estudar em escola regulares e “suplementar a aprendizagem” em instituição de atendimento especializado.

Na Escola 2, duas professoras responderam aos questionários Elisa e Marta¹⁴. A professora Elisa, não quis contar sua idade, trabalha como professora da Educação Infantil há 22 anos e como professora do 2º período (cinco anos) há 11 anos. Coursou Pedagogia na BRACEC e concluiu curso de pós-graduação em alfabetização na Universidade de Barretos. Considera que a formação inicial que recebeu foi muito teórica e muito distante da prática, assim como a pós-graduação. Quando questionada sobre como se sentia para atuar com crianças com deficiência, escreveu que quando começou a lecionar para a 1ª série (atual 2º ano do Ensino Fundamental), sentiu-se muito apoiada pela equipe da escola que tinha um Projeto que contribuía com o desenvolvimento do trabalho, porém, na época não havia inclusão.

Elisa considera que durante a formação inicial o que contribuiria para atuação dos professores com crianças com deficiência seriam estágios mais eficientes, um período que o profissional pudesse “experimentar a sala de aula”. Conforme escreveu, já realizou curso voltado para o trabalho com crianças com deficiência, mas considera que ajudou pouco, pois o curso não apresentou a realidade encontrada em sala de aula. Para ela, o maior desafio era conciliar o trabalho, que deveria ser voltado para todas as crianças, e atender a todos, mas considera que foi uma grande conquista no trabalho com crianças com deficiência o jeito de lidar, de entender o outro e as diferenças humanas.

Quando questionada sobre como o conteúdo de Geografia é abordado nas atividades, Elisa escreveu que trabalha o espaço, a distância e outros assuntos que são relacionados com outros conteúdos, tudo abordado por meio da vivência da criança e que de acordo com o Currículo

¹⁴ Nomes fictícios.

da Escola 2, entra em Estudos Sociais. A professora escreveu ainda que há uma preocupação com a contemplação da Geografia nas atividades desenvolvidas com as crianças e que usam uma ficha de conteúdos (Plano Anual) para nortear o trabalho, e as atividades eram retiradas de diversos livros didáticos pesquisados.

Sobre os materiais didáticos que utilizava nas aulas com as crianças, Elisa escreveu que geralmente usava os mesmos para todas as crianças.

A professora Elisa acredita que as discentes com deficiência deveriam frequentar apenas “Escolas Especiais”, pois o aluno com deficiência está excluído na Escola Regular que não é preparada para recebê-lo. Quanto ao relacionamento dos alunos com deficiência com outras crianças a professora Elisa considerou que era bom, pois “eles conversam e brincam” e que no caso do aluno com deficiência que frequenta suas aulas, ele não realiza a maior parte das atividades, pois: *“não consegue se concentrar para acompanhar”*.

A segunda professora da Escola 2, Marta, possui 40 anos e é professora do AEE, possui experiência há 15 anos como professora da Educação Infantil e trabalha há três anos como professora do AEE. Formou-se em Pedagogia em 2001 na UFU e fez curso de pós-graduação em Psicopedagogia concluído em 2006, na UNIMINAS. Com relação a sua formação profissional inicial, considera que foi muito positiva a formação teórica, porém, que no aspecto das atividades práticas que acontecem no ambiente escolar deixou a desejar.

Marta escreveu que não se sentia preparada para trabalhar com crianças com deficiência no início da carreira como professora, mas que nunca recuou frente aos desafios, pois tentava buscar conhecimentos e aprender mais. Ela considera que para contribuir com a formação inicial do professor para atuação com crianças com deficiência seria interessante um bom acolhimento no aspecto emocional para os profissionais, bem como, interesse por parte da escola em buscar recursos que facilitariam a vivência desses alunos no ambiente escolar.

Como maior desafio no trabalho realizado, Marta escreveu que a falta de receptividade do corpo docente ao receber o aluno com deficiência era um grande problema e que as conquistas foram com relação aos avanços que as crianças com deficiência vão demonstrando no decorrer do trabalho.

A professora Marta disse que aborda a Geografia com os alunos com deficiência em atividades relacionadas ao tempo, espaço e alterações destes e que durante o Planejamento as atividades são escolhidas para atenderem às necessidades específicas dos alunos, como exemplo citou que estava trabalhando o Calendário com o aluno da Escola 2, que estava

faltando regularmente. Ela acrescentou que *“dão prioridade às necessidades básicas que irão acolher o aluno na vida diária”*, como por exemplo, ver horas em um relógio, observar as características do tempo e conhecer os caminhos percorridos diariamente.

Marta disse que procuram trabalhar de forma que colaborem para as situações do dia-a-dia da criança, buscam abordar tarefas simples do cotidiano como comprar algo, observarem o percurso de casa e o que pode ser perigoso, pois: *“é relativo, depende da individualidade de cada aluno”*, uma vez que, na Escola 2 ela atende apenas um aluno, mas atende outros em outras escolas.

Como exemplo de atividades desenvolvidas para abordar a Geografia com os alunos com deficiência, Marta citou brincadeiras de roda em diversos espaços da escola, a fim de reconhecerem o ambiente em que estudam e atividades para nomear espaços.

Marta acreditava que os alunos com deficiência deveriam estudar em escolas regulares *“para socializarem e crescerem com a maior diferenciação dos pares.”* E, com relação ao relacionamento entre os alunos, a professora considera que *“costuma ser ótima, desde que seja trabalhado com o grupo as crianças com deficiência são muito bem aceitas e relacionam-se normalmente.”*. Segundo ela, quando o aluno com deficiência não consegue realizar uma atividade com a turma, ela procura adequá-la para que possa ser desenvolvida, e considerou que *“estamos engatinhando nas propostas para a Educação inclusiva, mas penso que estamos tentando a todo tempo crescer e proporcionar qualidade de vida aos nossos alunos e com certeza conseguiremos colher muitos frutos. O importante é não desistir e acreditar no que fazemos”*.

Os relatos apresentados mostram o quanto são complexas as rotinas das escolas e o trabalho dos professores na Inclusão Escolar. São muitas experiências novas que trazem a necessidade de experimentar novas atividades, novas práticas e avaliações, bem como, um refazer do que não deu certo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cotidiano das escolas de Educação Infantil revela que como não há uma exigência de forma “direta” em constar conteúdos de Geografia na Proposta Curricular das crianças, há uma prioridade em atender aos objetivos relacionados ao desenvolvimento da linguagem e psicomotricidade. Ao analisar as propostas curriculares das escolas pesquisadas, pode-se perceber que quanto menor a criança menor a preocupação em desenvolver atividades que contemplem diversas áreas do conhecimento, a preocupação com a Geografia, a História e até mesmo com a Matemática fica mais evidente quando a criança apresenta mais de 3 anos.

Os PCN e as Diretrizes Curriculares contemplam de forma indireta os conteúdos relacionados à Geografia, o que pode ser visto nas Propostas Curriculares e pedagógicas elaboradas nas escolas. Os conteúdos geralmente estão relacionados com Estudos Sociais, Meio Ambiente e Diversidade Cultural.

Um aspecto positivo deve ser ressaltado, as crianças “pedem” para saber, pois os assuntos trabalhados vêm muito das curiosidades e de temas levantados pelos alunos, o que contribui para despertar a curiosidade e desde cedo encoraja a investigação, porém, o professor precisa ir mais além e tentar “despertar” o interesse das crianças pelas outras áreas do conhecimento. Dessa forma a criança ganha mais, pois vai trabalhando a curiosidade e criatividade, adquire mais conhecimento e os professores se tornam mediadores desse processo.

Na escola 1 pode-se observar salas que apresentavam mais de dois alunos com deficiência, pode ser notado que todas as atividades são desenvolvidas da mesma maneira com todos os alunos, e não foi possível presenciar a adaptação de nenhuma atividade para as crianças com deficiência, mesmo quando estas não conseguiam acompanhar, houve momentos que os alunos foram retirados da sala de aula e a atividade continuava sendo realizada com as outras crianças.

Ainda pode-se perceber que a receptividade ao aluno depende do tipo de deficiência apresentada. Há muita dificuldade de lidar com a deficiência mental e outras deficiências que influenciam na concentração e no processo de aprendizagem, as deficiências físicas são melhor aceitas. Inicialmente, o que se percebe é que quando a deficiência é física os impedimentos para realizar uma atividade ou as adaptações a serem feitas são consideradas mais fáceis pelos professores.

Quando há dificuldade no processo de concentração e assimilação do que deve ser feito pelo aluno, geralmente o profissional considera que o discente não consegue realizar o que está sendo proposto, geralmente não tentam buscar alternativas, até mesmo por não conseguir chegar até outras formas de ensino-aprendizagem, houve casos em que a educadora se mostrava preocupada e se questionava “*como vou conseguir resultado?*”.

Assim como algumas professoras demonstraram preocupação e envolvimento com a aprendizagem dos alunos com deficiência, foi possível presenciar um aluno com baixa-visão realizando uma atividade e a professora, justificando sua “lentidão” caracterizando-o como preguiçoso. Quando questionada sobre se o seu ritmo estava ligado à deficiência que apresentava a professora justificou “*mas ele sabe fazer, ele entende o que tem que ser feito e fica enrolando*”.

Algumas professoras relatam que em “alguns casos” não há ganhos para os alunos com deficiência que frequentam a escola regular, por não “conseguirem” acompanhar as outras crianças. Houve profissionais que consideraram que o simples fato de conviverem e se adaptarem à rotina escolar já contribui para o desenvolvimento das crianças, independente da deficiência.

Conforme pode-se observar na apresentação das respostas dadas pelas professoras nos questionários, a inclusão escolar é vista como um avanço na educação, porém, acreditam que o aluno deve receber atendimento educacional em instituições especializadas, alegando que os profissionais são melhor preparados.

Há uma preocupação das professoras com o desenvolvimento dos alunos, porém, como pode ser verificado nas conversas e questionários, elas não se sentem aptas para realizar esse trabalho de forma satisfatória, em algumas respostas apresentadas nos questionários pode-se perceber que as profissionais até entendem que é uma evolução a inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares, todavia, consideram que o processo é muito novo e não atende como deveria.

Sobre a formação inicial, cursos e pós-graduação na área de educação inclusiva, pode-se perceber que a PMU oferece cursos para os professores da rede municipal, contudo, algumas professoras expuseram que há um distanciamento do que aprendem com o que vivenciam.

Diante do atendimento que se tem hoje na PMU, seria muito importante que ao matricularem seus filhos com deficiência nas escolas regulares os responsáveis pela criança

pudessem conversar com os professores, dizer quais as dificuldades e facilidades encontradas pelo aluno, bem como, levar informações sobre a deficiência que a criança apresenta.

Seria importante o profissional da educação buscar informações sobre a deficiência que o aluno apresenta, como as causas, as características e consequências disso no processo de aprendizagem.

O AEE é uma garantia legal citado no Capítulo 1 desta pesquisa, a escola regular deve oferecer atendimento complementar ao aluno com deficiência, porém, o que pode ser observado é que há algo negativo em consequência desse atendimento. Com o atendimento dos profissionais do AEE, as professoras regentes de sala se sentem menos “responsáveis” pelo desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência.

Foi possível perceber que as professoras regentes contam com os profissionais do AEE para fazer o que elas não fazem, Muitas se sentem acomodadas nessa situação, mas não buscam informações, melhorar a forma de trabalhar e nem mesmo saber sobre o que é realizado com o aluno com deficiência no AEE. A inclusão não acontece se o atendimento especializado somente mudar de lugar.

A convivência com outros alunos é importante para as crianças com deficiência, todavia, o AEE deve ser compreendido como complemento do que está sendo trabalhado em sala de aula, um trabalho de parceria a favor do desenvolvimento do aluno.

Nas escolas 1 e 2 as profissionais que atuavam no AEE eram especializadas e buscavam muitas informações sobre os alunos e sobre como trabalhar e alcançar melhores resultados com os discentes, se mostraram bastante dispostas em buscar o desenvolvimento das crianças com deficiência, porém na escola 1 houve reclamações sobre essa falta de “ajuda” das professoras regentes das salas de aula.

No trabalho com as crianças com deficiência, foi possível perceber que poucas são as atividades que trabalham a Geografia e que geralmente não há diferença no que está sendo trabalhado, pode-se dizer que é uma “dificuldade” adaptar atividades desenvolvidas em sala de aula.

Ainda há muitos avanços a serem conquistados no trabalho com crianças com deficiência, há necessidade de um trabalho mais integrado, maior informação sobre as crianças e melhor planejamento, além de um envolvimento no sentido de buscar alternativas diferentes de se trabalhar, há diferenças que exigem adaptações nas atividades desenvolvidas.

Para mudanças no trabalho realizado seria necessária a disponibilidade de tempo para pesquisar e até mesmo para o professor “criar” outras formas de trabalhar, o que se torna um empecilho, já que muitos possuem dois cargos de trabalho e já se sentem sobrecarregados.

O que se nota é que o AEE deixa de ser um atendimento complementar e se torna a base do aluno na escola regular. Desta forma não há inclusão, há uma transferência no atendimento das escolas especializadas para outro espaço, no entanto, com carga horária reduzida, menor diversidade de materiais e profissionais menos experientes.

Não há aqui uma defesa pelas escolas especializadas, a inclusão escolar é importante, é um processo gradativo, que está acontecendo, porém, o que deve ser priorizado é a forma como está acontecendo e como melhorar. Se for necessário, deve-se manter o atendimento especializado em escolas especializadas até que as escolas regulares possam proporcionar melhor atendimento, que seja feito assim.

O desenvolvimento das crianças com deficiência deve ser o centro da preocupação e não pode ser comprometido com “tentativas” por parte dos profissionais da educação. É necessário haver tentativas na busca por mudanças, mas melhor se isso acontecer com o que já se tem de ganhos, com o que as instituições especializadas já alcançaram, por isso, são tão importantes as parcerias.

Não há desenvolvimento sem a busca por mudanças que requer tentativas por parte dos profissionais, que precisam conhecer o que já se tem de ganhos, ou a inclusão não irá acontecer, as crianças com deficiência estarão presentes nas escolas regulares, mas não incluídas no processo de aprendizagem, como pode ser visto nas escolas pesquisadas.

Não é desanimador e sim desafiador, o que se nota é que é preciso mais investimento, de tempo, de pesquisa e de bens materiais para que aconteçam avanços e iniciativa pessoal dos professores de buscar mudanças significativas, para isso precisam de orientação e apoio.

Visitar instituições que desenvolvem trabalhos positivos com crianças com deficiência e trocar experiências, bem como, participar de congressos e cursos é necessário e deve ser proporcionado aos profissionais.

Certamente não há como negar a grande evolução que a educação infantil passou no período entre meados do século XIX até os tempos atuais, mas este caminho cheio de lutas, dificuldades e conquistas ainda não chegou ao fim. A busca pela valorização da área é constante e muitos pontos ainda devem ser discutidos por teóricos, profissionais e comunidade.

Diante da busca por conhecer como acontece o ensino de Geografia na Educação Infantil nas Escolas de Uberlândia surgem mais perguntas do que respostas. Como realizar a preparação para receber os alunos com deficiência? Qual porcentagem dos professores da PMU têm acesso aos cursos de formação continuada na área de educação inclusiva? A chegada dos alunos com deficiência às escolas foi precipitada? Deveria ter acontecido uma “preparação” melhor? O que precisa para o professor se sentir preparado?

As perguntas anteriores motivam investigações a serem feitas posteriormente, porém apesar de perceber que ainda é preciso muito trabalho e melhorias no ensino de Geografia para crianças com deficiência há contribuições pertinentes nesse estudo que servem para chamar a atenção dos profissionais para esse assunto.

Não há fórmulas para o sucesso, nem um modelo acabado a ser seguido, a inclusão escolar é um processo que está em construção e o ensino de Geografia para crianças com deficiência é ainda um terreno novo começando a ser explorado.

REFERÊNCIAS

AMARO, Deigles Giacomelli. Dissertação de Mestrado. **Indícios da Aprendizagem de Crianças com Deficiência em Escolas de Educação Infantil**: roteiro de observação no cotidiano escolar. São Paulo: Instituto de psicologia da Universidade de São Paulo, 2004. 267 p..

BALLONE, GJ. **Deficiência Mental**. Disponível em www.psiqweb.med.br, revisto em 2007. Acesso em: 8 jan de 2014.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa, SOLÈ, Isabel. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Traduzido por Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2ª Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006. 128 p..

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 7.853**, de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei nº 8.859**, de 23 de março de 1994. Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio, Brasília, DF, março de 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: historia e Geografia** – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. E do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** 3v.: il. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 10.098**, 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2000.

BRASIL. **Decreto Nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**, Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto Nº 5.296**, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000 e 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2004.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos/ Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência-CORDE. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo**, Brasília, DF, set. 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação a Distância. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. Brasília: MEC/SEESP, 2007c.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Pé Torto Congênito** In: Biblioteca Virtual em Saúde. Disponível em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/dicas../192_pe_torto_congenito.html. Elaborado em novembro de 2009. Acesso em 08 de janeiro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. INEP. **Censo Escolar**, 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 02 set. 2012.

CALLAI, Helena Copetti. **Geografia – Um Certo Espaço, Uma Certa Aprendizagem**. 1995. 280 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o Lugar para Compreender o Mundo. In: Castrogiovanni, Antonio Carlos (Org). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 4. ed. Porto Alegre: Editora mediação, 2005. 172p. p.83 – 131.

CAPONE, G. T. (2004). **Down Syndrome genetic insights and thoughts on early intervention**. *Infants & Young Children*, 17(1)p., p.45-58.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008, 152 p.

Instituto Benjamin Constant. **Conceituando baixa Visão**. Disponível em: <http://www.abc.gov.br/?catid=149&blogid=1&itemid=10171> Acesso em: 08 jan. 2014.

COORDENADORA da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Uberlândia. **História da Educação Infantil em Uberlândia**. Entrevistadora: Adrienne Galvão Silveira Gomes. Entrevista concedida no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE de Uberlândia, 19 jul. 2012.

COORDENADORA de Roteiro da Educação Infantil do NADH. **História da Educação Especial Infantil em Uberlândia**. Entrevistadora: Adrienne Galvão Silveira Gomes. Entrevista concedida no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE de Uberlândia, 20 jul. 2012.

DECHICHI, Claudia; SILVA, Lázara Cristina da e colaboradores. **Inclusão Escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade**. Uberlândia: Edufu, 2008, 352 p.

FAVERO, Eugenia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de Marillac P.; MONTOAN, Maria Teresa Eglér Montoan. **Atendimento Educacional Especializado Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas**. São Paulo: MEC/ SEESP, 2007. 60 p.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003. 158 p.

FERREIRA, Vanessa de Souza. Dissertação de Mestrado. **Creches Comunitárias e Democracia Participativa: novas perspectivas à infância uberlandense**. Uberlândia: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2010. . 155 p.

GLAT, R., FERREIRA, J. R, OLIVEIRA, E. S. G. e SENNA, L. A. G. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil**. Relatório de consultoria técnica,

Banco Mundial, 2003. Disponível em http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_Br_pt.pdf. Acesso em 10 de jul.2012.

HEYMEYER, Ursula; GANEM, Loraine. **O bebê, o pequerrucho e a criança maior**. Guia de Interação com crianças com necessidades especiais. São Paulo: Memnon, 2004.

LEITE, L. P.; MARTINS, S.E.S. Adequação Curricular: alternativas de suporte pedagógico na Educação Inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria RS, v.23, n. 38, p. 357-368. set./dez. 2010.

LEODORO, Juliana Pires. Dissertação de Mestrado. **Inclusão Escolar e Formação Continuada: o programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, 2008. P. 128.

LIMA, Valéria Silva de. Dissertação de Mestrado. **Programa “Ensino Alternativo” da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia: caracterização do funcionamento e concepções das professoras**. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, Ribeirão Preto – SP, 1999. P. 94.

MARQUES, Valéria. **Reflexões sobre o ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental**. Partes A sua Revista Virtual. Publicado em 05 de dez de 2008. Disponível em: <<http://www.partesasuarevistavrtual.com.html>>. Acesso em: 25 set. 2012.

MARTINS, Ana Soledade Graeff; PREUSSLER, Cíntia Medeiros; ZAVASCHI, Maria Lucrécia Scherer. **A Psiquiatria da Infância e da Adolescência e o Autismo**. In:

BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice. **Autismo e Educação: Reflexões e Propostas de Intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 39-49.

MAZZOTTI, Alves Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais – Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning, 2004.

MONTOAN, Maria Teresa Eglér (Org). **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memmon: SENAC, 1997.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. 255 p.

ONU. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2012.

ORTIZ, Vanessa Kelven Buraneli; AGUIAR, Clizeide Luzia da Costa; D' ANTINO, Maria Eloísa F. **Revisão histórica e do quadro clínico sobre síndrome de Asperger**. In: Revista Brasileira de Psiquiatria, vol.26, no.3. São Paulo, Setembro de 2004

OSHIRO, Milena. Dissertação de Mestrado. **O brincar na infância das crianças com deficiência: um estudo exploratório**. Instituto de psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, 2010. P. 116.

PAULA, Ana Rita de. **Cartilha: A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva**, Carmem Martini Costa Reimpressão – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 36p.

PERONIO, Maristela Brum. **O ensino de geografia na Educação Infantil**. Artigonal Diretório de Artigos Gratuitos. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/educacao-infantil-artigos/o-ensino-de-geografia-na-educacao-infantil-4493019.html>>. Acesso em: 25 set. 2012.

PÊSSOA, Vera Lúcia Salazar. **Fundamentos de Metodologia Científica para Elaboração de Trabalhos Acadêmicos**: material para fins didáticos. Uberlândia, atualizado em abril de 2007.

PIAGET, JEAN. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Traduzido por Álvaro Cabral. 2ª Ed. Rio de Janeiro, Zahar Editores, Brasília, 1975, p. 386.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. Secretaria de Educação. **Diretrizes Curriculares para Educação Infantil de Uberlândia**, Uberlândia, 2003.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas. Histórico 2006/2007/2008/2009. **Trabalho elaborado pela equipe de coordenação do NADH**. Uberlândia, 2009. Não Publicado.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas. Sem título. **Trabalho em slides elaborado pela equipe de coordenação do NADH**. Uberlândia, 2012. Não Publicado.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Educação Infantil P S M P C**. Uberlândia, 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. **Proposta Pedagógica da Escola Municipal de Educação Infantil M P R**. Uberlândia, 2012.

REDIG, Annie Gomes. **Ressignificando a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: a visão de professores especialistas**. 2010. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SALOMON, D. V. **Como Fazer Uma Monografia**. Elementos de Metodologia do Trabalho Científico. Belo Horizonte, editora WMF Martins Fontes, 1977.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. **Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos**. Rev. Lusófona de Educação [online]. 2006, n.8, pp. 63-83. ISSN 1645-7250.

SILVA, Nara Liana Pereira; DESSEN Maria Auxiliadora. Deficiência Mental e Família: Implicações para o desenvolvimento da criança. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, V.17, n. 2, p. 133-141, mai./ago. 2001.

SILVEIRA, Adrienne Galvão. **O Ensino de Geografia na Educação Infantil**. 35p. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008. Disponível em:< <http://www.geografiaemmemoria.ig.ufu.br/>>

TORQUATO, Jamili Anbar (Org) Prevalência de atraso do desenvolvimento neuropsicomotor em pré-escolares. In: **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 21. n. 2, p. 259-258, mar. 2011.

VARELLA, Drauzio. Síndrome de Down. Disponível em: <http://drauziovarella.com.br/crianca-2/sindrome-de-down/>. Acesso em: 08 jan. de 2014.

VAYER, Pierre; RONCIN, Charles. **Integração da Criança deficiente na classe**. Traduzido por Maria Ermadina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Editora Manole Ltda, , 1989. p.184.

