A EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

ELAINE BERNARDETE DE LIMA

Resumo

Este artigo tem como objetivo contribuir para uma reflexão acerca da educação numa perspectiva inclusiva na Educação Infantil, considerando a educação inclusiva como um modelo educacional validado por políticas públicas, no entanto ainda distante da realidade da escola pública.

A reflexão é na intenção de elencar as mudanças necessárias desde a Educação Infantil, sendo está a primeira etapa da educação básica e período importante no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com deficiência. A construção da escola inclusiva desde a Educação Infantil, requer pensar em seus espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos, entre outros, voltada ao acesso, permanência e desenvolvimento pleno e integral das crianças com deficiências, crianças essas que, em virtude de suas especificidades, apresentam necessidades educacionais especiais (específicas) e necessitam de uma prática pedagógica reelaborada para os atenderem.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva; Educação Infantil; Prática Pedagógica

Introdução

Sabemos que a inclusão é um assunto de grande relevância e nos últimos anos tem se apresentado em grandes proporções e trilhado diferentes caminhos, principalmente nas escolas, perpassando por diversos fatores como questões éticas, judicialização, independência, aprendizado, conflitos, valores, entre outros. Esses fatores tornam sua discussão e aplicação na prática muito complexa, apresentando grandes desafios.

Sendo assim, o reconhecimento da importância da educação inclusiva, visa o bem-estar e o desenvolvimento integral de todas as crianças. O efetivo preparo da escola e capacitação dos profissionais visa estreitar a relação entre instituição e família de maneira imprescindível para que as crianças sejam incluídas em todos os processos educacionais, vivências e experiências pertinentes à Educação Infantil.

Por isso, ressaltamos a importância de verificar se os profissionais da educação são pessoas que buscam uma melhor competência e habilidade para garantir uma educação inclusiva às crianças. É importante que essas pessoas sejam também agentes multiplicadores de orientações e norte para uma prática educativa levando em consideração a sensibilização de todos os envolvidos, comprometendo-se, cada um, com suas responsabilidades educativas especificas.

Portanto, ao refletirmos sobre essa questão especifica da educação inclusiva, percebemos o desejo de proporcionar e garantir uma educação inclusiva e equitativa na Educação Inclusiva.

Entretanto, infelizmente o pouco preparo profissional de alguns profissionais da educação ao lidarem com o assunto, nos chama a atenção sobre a falta de conhecimento sobre as leis que amparam e dão direito às crianças que necessitam de Atendimento Educacional Especializado.

Salientamos a significância notória sobre a teoria aprendida nas formações profissionais a respeito das práticas pedagógicas, porém no cotidiano escolar percebemos a falta de tato e como agir diante de uma situação específica, tornando a inclusão dessas crianças, em algumas escolas, apenas mais uma criança na lista da turma, ou estatística de atendimento, realizando uma “inclusão” na contramão do que garantem as leis para a Educação inclusiva.

Percebemos também, a dificuldade de algumas escolas envolverem as famílias no processo inclusivo da instituição. Sabemos e acreditamos numa escola de Educação Infantil Inclusiva, acolhedora e que garanta equidade.

Sendo assim, a prática pedagógica inclusiva na Educação Infantil poderá se constituir pela junção do conhecimento adquirido pelo professor ao longo de sua trajetória e da disponibilidade em buscar novas formas de realizar o seu fazer pedagógico, considerando a diversidade e especificidades das crianças e de suas características individuais.

Sendo assim, educação inclusiva necessita de uma reorganização no sistema educacional de maneira a garantir acesso, permanência e condições de aprendizagem a todas e todos da comunidade escolar.

Ressaltamos que a concepção de educação inclusiva tem se aprimorado no sentido de que a escola tem que acolher a diversidade, respeitá-la e acima de tudo, valorizá-la como princípio fundamental na construção de uma sociedade democrática e mais justa. Essa concepção nos ajuda a compreender que a escola precisa buscar caminhos para se reorganizar de maneira a atender todas as crianças, inclusive e principalmente as com deficiência, cumprindo sua função social. Esperamos que a Educação Infantil numa perspectiva inclusiva seja capaz de proporcionar para as crianças com deficiência condições de desenvolvimento integral que as posicione de forma participativa, em condições de

acessarem oportunidades iguais no mercado de trabalho e na vida.

A criança em uma visão inclusiva

A prática pedagógica na Educação Infantil tem sido analisada ultimamente no sentido de superar ações que eram baseadas apenas no cuidar, promovendo reflexões sobre a função do educar e brincar.

No entanto, práticas pedagógicas pautadas em um modelo educacional assistencialista e excludente não se modificam por decreto e sim através de muita reflexão acerca das práticas ofertadas. Estas concepções precisam ser modificadas na busca desse ideal. Portanto, além da reflexão conceitual sobre a função da Educação Infantil no desenvolvimento pleno e integral das crianças, quando falamos de concepção de escola inclusiva, temos que pensar também em uma mudança conceitual sobre a quem a escola se destina.

Salientamos que a presença da criança com deficiência na Educação Infantil tem se intensificado nos últimos anos, porém essa presença nem sempre é bem aceita, muitas vezes por falta de experiências anteriores com essas crianças. Logo, a escola inclusiva terá que construir uma história de interação, de modo a contribuir para a concepção de indivíduos capazes de aprender e interagir no mundo ao qual estão inseridos. Compreendemos através de vários estudos que percepção envolve contato direto. Sem o estabelecimento de uma relação de ver, ouvir, tocar etc. não é possível conhecer o outro. A comunidade escolar, com todos os seus participantes, precisa oportunizar mais experiência acerca do conhecer.

Em alguns momentos, considera-se a necessidade de organização da escola para receber a criança com deficiência, incluindo nesta organização, formação para todos da comunidade escolar. Entendemos que estas ações são importantes e necessárias, mas por si só não modificam práticas pedagógicas. Validamos a necessidade de permitir e oportunizar que a convivência estabeleça relações de percepção, capazes de proporcionar mudanças conceituais necessárias. Acreditamos que a convivência desde a Educação Infantil, em um modelo inclusivo, pressupõe a formação de novas gerações com concepções sem preconceitos e falta de conhecimento sobre o outro. Portanto, se não elencarmos algo ou alguém como superior ou inferior, este traço não fará parte de sua constituição. De acordo com Arroyo (1998, p. 41),

[...] nada justifica, nos processos educativos, reter, separar crianças, adolescentes ou jovens de seus pares de ciclo de formação, entre outras razões, porque eles aprendem não apenas na interação com os professores-adultos, mas nas interações entre si. Os aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas.

Por este motivo, além da percepção da criança como capaz e produtor de cultura e conhecimento, o professor que quer fazer de seu trabalho uma ação inclusiva eficaz, terá que pensar na reorganização de sua prática pedagógica. Sacristán (1995, p.76) nos ajuda a compreender que:

A mudança em educação não depende diretamente do conhecimento, porque a prática educativa é uma prática histórica e social que não se constrói a partir de um conhecimento científico, como se se tratasse de uma aplicação tecnológica. A dialética entre conhecimento e ação tem lugar em todos os contextos onde a prática acontece.

Sendo assim, a prática pedagógica inclusiva deverá se constituir pela junção do conhecimento adquirido pelo professor ao longo de seu histórico docente e da disponibilidade em buscar novas formas do fazer pedagógico, considerando a diversidade das crianças e as suas características individuais. Portanto, ainda segundo Sacristán (1995, p. 77):

As mudanças educativas, entendidas como uma transformação ao nível das ideias e das práticas, não são repentinas nem lineares. A prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo "em andamento". A inovação não é mais do que uma correção de trajetória.

Grifamos e relembramos que anteriormente nos referimos ao fato de que não sabemos ser inclusivos. Isso acontece a partir das experiências culturais e sociais nas quais fomos submetidos direta ou indiretamente. Há menos de duas décadas, cursos de formação de professores não se referiam à existência das diferenças educacionais das várias deficiências, o que resultou em uma formação e consequente prática, desvinculada de tal realidade. Sabemos que a formação inicial e continuada dos professores da Educação Infantil com preocupação à superação desse modelo é imprescindível e indispensável. Desta forma, essa formação deveria enaltecer a reflexão sobre a função do professor na formação integral de todas as crianças.

Compreendemos que a função social do professor da classe comum está diretamente relacionada ao seu fazer pedagógico para as crianças ditas "normais", ou seja, aquelas dentro dos padrões estabelecidos e construídos histórica e socialmente. Sabemos que mesmo para essas crianças ainda existem divergências tanto metodológicas quanto no que se refere às relações interpessoais estabelecidas em sala de aula, pois a aprendizagem é um fenômeno individual e particular sendo vivenciada de forma diferente por diferentes sujeitos. No entanto, todo planejamento do professor é voltado

para estas crianças. No instante em que ele recebe em sua turma uma criança com necessidades específicas, torna-se imprescindível que seu planejamento seja flexível a ponto de oportunizar adequações efetivas sem, contudo, minimizar sua qualidade educacional.

Essa flexibilização curricular precisa englobar toda a prática pedagógica do professor. O planejamento de suas atividades deve considerar as diferentes maneiras de aprender das crianças. Em caso de crianças com deficiência, cada característica específica de aprendizagem precisa ser considerada, passando por ações práticas na realização da aula, buscando metodologias, estratégias e recursos condizentes com as necessidades individuais, levando a uma avaliação formativa que considere o desenvolvimento individual de cada criança.

Compreendemos que é importante para a Educação Infantil se conceber como imprescindível no desenvolvimento e aprendizagem das crianças com deficiência, considerando seu espaço privilegiado para oportunizar experiências significativas que possibilitarão para essas crianças efetiva permanência nos níveis mais elevados de escolarização.

Nesta mesma perspectiva, vários caminhos são possíveis e necessários no trabalho escolar buscando a construção de um modelo inclusivo. Em outros países, temos acompanhado o estudo e a prática de formas de colaboração dentro da escola, com o objetivo de aproximar o trabalho já efetivado que chamamos de comum, ao trabalho específico, que chamamos de especial, com a intenção de garantir a inclusão, a permanência, o acesso e o sucesso das crianças com deficiência na escola.

Ressaltamos que a colaboração da escola pode ser exercida de várias formas incluindo o estabelecimento de redes de apoio através de parcerias com outros setores da comunidade como a saúde, assistência social, esporte e lazer, ou através de parcerias entre a própria equipe escolar, entre o professor da classe comum e o professor especializado.

A história da educação infantil no Brasil nos remete ao surgimento das creches, vinculadas à história da mulher trabalhadora, caracterizando-se como uma instituição substituta do lar materno. Durante o final do século XIX e início do século XX, essa concepção assistencialista prevaleceu e o caráter educacional dessa faixa etária foi desconsiderado. O estabelecimento da educação infantil como um direito de todas as crianças só foi reconhecido com a Constituição Federal de 1988 e com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. A LDB define a educação infantil como primeira etapa da educação básica que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Considerando a proposta de educação inclusiva opção brasileira referendada em suas políticas educacionais, entendemos que o movimento de reorganização da escola tem que começar na educação infantil por ser esta, conforme prescrito na lei, a primeira etapa da educação. Segundo Mendes (2010, p. 47-48), os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. Entretanto, o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser afetado por fatores nutricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança.

Diante da orientação sobre a educação de crianças com necessidades especiais, apresentada na LDB, o MEC elaborou, em 2001, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades

Educacionais Especiais (BRASIL, 2001). Na introdução, tal documento, fala sobre a educação dos 0 aos 6 anos como sendo de responsabilidade da educação, passando assim, após três anos da sanção da LDB, as creches e pré-escolas a serem a primeira etapa da educação básica com a missão de estabelecer os fundamentos sobre os quais se firmam os próximos níveis de escolarização. As atividades desenvolvidas em tais instituições devem ser essencialmente pedagógicas.

O texto enfatiza a importância da educação infantil e a necessidade de criar uma escola que atenda a diversidade desde o início. No item 5.1., sobre orientações gerais para creches e pré-escolas, o documento recomenda que, para atender as crianças com necessidades educacionais especiais, é preciso: - disponibilizar recursos humanos capacitados em educação especial/ educação infantil para dar suporte e apoio ao docente das creches e pré-escolas ou centros de educação infantil, assim como possibilitar sua capacitação e educação continuada por intermédio da oferta de cursos ou estágios em instituições comprometidas com o movimento da inclusão; - realizar o levantamento dos serviços e recursos comunitários e institucionais, como maternidades, postos de saúde, hospitais, escolas e unidades de atendimento às crianças com NEE, entre outras, para que possam constituir-se em recursos de apoio, cooperação e suporte; - garantir a participação da direção, dos professores, dos pais e das instituições especializadas na elaboração

do projeto pedagógico que contemple a inclusão; - promover a sensibilização da comunidade escolar, no que diz respeito à inclusão de crianças com NEE; - promover encontros de professores e outros profissionais com o objetivo de refletir, analisar e solucionar possíveis dificuldades no processo de inclusão; - solicitar suporte técnico ao órgão responsável pela Educação Especial no estado, no Distrito Federal ou no município, como também ao MEC/SEESP; - adaptar o espaço físico interno e externo para atender crianças com NEE, conforme normas de acessibilidade. (BRASIL, 2001, p. 24-26). 86 Relma Urel Carbone.

Diante da enormidade da tarefa apresentada no referido documento, ações precisam ser desenvolvidas no âmbito da educação infantil com o objetivo de propiciar uma escola capaz de oferecer também aos alunos com deficiência, desde a mais tenra idade, condições de se desenvolverem como cidadãos de fato e de direito. Descobertas científicas têm colocado em pauta a necessidade de estruturação da educação infantil para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais proporcionando-lhes oportunidades de desenvolvimento pleno de seu potencial, considerando suas especificidades.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), a inclusão escolar deve ter início na educação infantil, quando se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Por sua trajetória histórica de não atendimento do aluno com deficiência, a escola comum não está preparada para tal tarefa, ou seja, nossa escola não é inclusiva e não sabe ser, o que significa que sua transformação no sentido de cumprimento legal e de responder positivamente aos anseios sociais, requer alterações em toda a sua dinâmica. Essas alterações envolvem vários aspectos: estruturais, econômicos, instrumentais, de recursos humanos, pedagógicos etc.

A construção da escola inclusiva desde a educação infantil implica em pensar em seus espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos etc. voltados para a possibilidade de acesso, permanência e desenvolvimento pleno também de alunos com deficiências, alunos esses que, em virtude de suas particularidades, apresentam necessidades educacionais que são especiais. Talvez o maior desafio esteja na prática pedagógica. Embora todos os aspectos mencionados sejam fundamentais e estejam atrelados uns aos outros, a ação pedagógica direcionada e intencional contribuirá em muito para a inclusão em seu sentido pleno.

A prática pedagógica na educação infantil tem sido analisada ultimamente no sentido de superar ações que eram baseadas no cuidar, promovendo reflexões sobre seu papel de educar. No entanto, práticas pedagógicas arraigadas em um modelo educacional assistencialista e excludente não se modificam por decreto. Concepções precisam ser modificadas na busca desse ideal. Além da mudança conceitual sobre o papel da educação infantil no desenvolvimento global e integral da criança, quando falamos de construção de escola inclusiva temos que pensar também em uma mudança conceitual sobre a quem a escola se destina.

A presença do aluno com deficiência na escola comum tem se intensificado nos últimos anos, porém essa presença nem sempre é bem-vinda em decorrência da falta de experiências anteriores com tal clientela. A escola inclusiva terá que construir uma história de interação com esses alunos de modo que se percebam indivíduos capazes de aprender. Percepção envolve contato direto. Sem o estabelecimento de uma relação de ver, ouvir, tocar etc. não é possível conhecer o outro. A escola, com todos os seus atores, deve se abrir para essa experiência do conhecer. Muitas vezes considera-se a necessidade de preparo da escola para receber o aluno com deficiência, incluindo nesse preparo cursos de formação para todos os envolvidos no processo educacional. Embora sejam ações importantes e necessárias, por si só não modificam práticas. Há que se permitir que a convivência estabeleça relações de percepção capazes de levar às mudanças conceituais necessárias.

Aos pares, a convivência desde a educação infantil em um modelo inclusivo pressupõe a formação de novas gerações com concepções sem preconceitos sobre o outro. Se não categorizamos algo ou alguém como superior ou inferior, esse traço não fará parte de sua constituição. Conforme Arroyo (1998, p. 41), [...] nada justifica, nos processos educativos, reter, separar crianças, adolescentes ou jovens de seus pares de ciclo de formação, entre outras razões, porque eles aprendem não apenas na interação com os professores-adultos, mas nas interações entre si. Os aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas.

Além da percepção do aluno como capaz, o professor que quer fazer de seu trabalho uma ação inclusiva terá que pensar na modificação de sua prática pedagógica. Nos dizeres de Sacristán (1995, p.76): A mudança em educação não depende diretamente do conhecimento, porque a prática educativa é uma prática histórica e social que não se constrói a partir de um conhecimento científico, como se se tratasse de uma aplicação tecnológica. A dialética entre conhecimento e ação tem lugar em todos os contextos onde a prática acontece.

A prática pedagógica inclusiva deverá se constituir pela junção do conhecimento adquirido pelo professor ao longo de sua trajetória e da disponibilidade em buscar novas

formas de fazer considerando a diversidade dos alunos e as suas características individuais. Ainda segundo Sacristán (1995, p. 77): As mudanças educativas, entendidas como uma transformação ao nível das idéias e das práticas, não são repentinas nem lineares. A prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo "em andamento".

A inovação não é mais do que uma correção de trajetória. Anteriormente nos referimos ao fato de que não sabemos ser inclusivos. Isso decorre das experiências culturais e sociais as quais fomos submetidos. Há menos de duas décadas, cursos de formação de professores sequer referiam à existência das diferenças educacionais advindas das deficiências, o que resultou em uma formação e, consequente prática, desvinculada de tal realidade.

A formação inicial e continuada dos professores da educação infantil com vistas à superação de tal modelo é imprescindível. Essa formação deve abranger a reflexão sobre o papel do professor na formação de todos os seus alunos. No momento em que o professor detiver o conhecimento dos instrumentos de ação para efetivar sua prática educativa e não só tiver o conhecimento, mas souber operacionalizar estes instrumentos em favor de seu alunado, passará então a ter liberdade de criação e direcionamento de sua prática embasada em uma teoria viva. (ZANATA, 2004, p. 9).

O fazer do professor da classe comum está diretamente ligado ao fazer para alunos ditos normais, ou seja, aqueles dentro dos padrões estabelecidos socialmente como normais. E mesmo para esses existem divergências tanto metodológicas quanto no que se refere às relações interpessoais travadas em sala de aula, pois é sabido que a aprendizagem é um fenômeno individual e particular sendo experienciada de forma diferente por diferentes sujeitos.

No entanto, todo o planejamento do professor é voltado para este alunado. No momento em que ele recebe em sua turma um aluno com necessidades específicas, torna-se necessário que seu planejamento seja flexível a ponto de oportunizar modificações efetivas sem, contudo, minimizar sua qualidade. Essa flexibilização curricular deve englobar toda a prática pedagógica do professor. O planejamento de suas atividades deve considerar as formas diferentes de aprender dos alunos.

Em caso de alunos com deficiência, cada característica específica de aprendizagem deve ser considerada, passando por ações práticas na realização da aula, buscando metodologias, estratégias e recursos condizentes com as necessidades individuais, culminando em uma avaliação formativa que considere a evolução de cada um. É importante que a educação infantil se perceba imprescindível no desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência, considerando seu espaço privilegiado para oportunizar experiências significativas que possibilitarão a esses alunos permanência nos níveis mais elevados de escolarização.

Vários caminhos são possíveis e necessários no trabalho escolar buscando a construção de um modelo inclusivo. Em outros países, temos acompanhado o estudo e a prática de formas de colaboração dentro da escola, com o objetivo de unir o trabalho já existente que chamamos de comum, ao trabalho específico, que chamamos de especial, a fim de garantir a inclusão, a permanência e o sucesso de alunos com deficiência na escola.

A colaboração na escola pode ser exercida de várias formas incluindo o estabelecimento de redes de apoio através de parcerias com outros setores da comunidade como a saúde, assistência social, esporte e lazer, ou através de parcerias entre a própria equipe escolar, entre o professor da classe comum e o professor especializado. Friend (2002) ressalta várias recomendações sobre ideias específicas e estratégias para promover práticas colaborativas nas escolas, a primeira e mais fundamental seria levar professores e administradores ao entendimento de que a colaboração é uma parte importante, crítica do funcionamento da escola para se prolongar a uma comunidade comum.

Walther-Thomas, Korinek e Mclaughlin (1999) abordam questões sobre o desenvolvimento de relações colaborativas e mecanismos para criar e melhorar as redes de apoio colaborativo. Esses autores concordam que as comunidades colaborativas são de extrema importância para os alunos com necessidades educacionais especiais ou população de risco. Quando se estabelece uma cultura colaborativa de suporte numa educação mais exclusiva, a principal mudança acontece com os profissionais da escola, ou seja, mudança significativa nos papéis dos membros dos grupos.

Entre outros aspectos, os autores enfatizam que líderes de todos os níveis (estado, município, escola) têm um papel ativo mobilizando e motivando os participantes, estabelecendo direção, apoiando mudanças e compartilhando decisões. Referem-se a uma visão clara, bem definida entre os administradores, professores, especialistas, estudantes e famílias, de que o futuro da escola deveria ser um senso comum. Federico, Herrold e Venn (1999, p. 76-82), relatam uma experiência de sucesso envolvendo o co-ensino, que ilustra que um programa bem-sucedido de inclusão requer um compromisso total do diretor.

Segundo os autores, os professores da educação especial e regular não podem

sustentar as responsabilidades de uma classe inclusiva por si próprios. Todas as pessoas envolvidas na experiência de inclusão devem se dedicar para fornecer educação com excelência para todos os alunos. Educação inclusiva na educação infantil Ripley (1997) afirma que colaboração envolve compromisso dos professores que irão trabalhar juntos, dos administradores da escola, do sistema escolar e da comunidade. Envolve também tempo, suporte, recursos, pesquisas, monitoramento, e, acima de tudo, persistência. Contudo, a maior questão é o tempo – tempo para planejar, tempo para desenvolvimento e tempo para avaliação.

Os planejamentos devem prover oportunidades de desenvolvimento de pessoal para encorajar professores e diretores a participarem em classes, workshops, seminários, e/ou conferências profissionais na forma de ensino cooperativo. Dentre as possibilidades de colaboração na escola, o trabalho do professor especializado em parceria com o professor comum ganha destaque na educação infantil. A educação especial, que sempre teve um caráter substitutivo, passa a ter um caráter complementar no modelo de educação inclusiva.

A política educacional brasileira prevê o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência como forma de apoio ao trabalho escolar, devendo ser oferecido por professor especializado em período inverso ao da escolarização do aluno. O professor especializado em educação especial, segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), deve, entre outras atribuições, apoiar o professor da classe comum. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização.

Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (BRASIL, 2007, p. 16).

Historicamente, o professor comum e o professor especializado trabalharam separadamente em virtude do modelo segregativo destinado aos alunos com deficiência, de forma que um trabalho colaborativo não faz parte da nossa experiência profissional. No entanto, a literatura tem apontado a colaboração como um meio eficaz para construção de escolas inclusivas. O desafio posto é criar modelos de colaboração em que o professor comum, com sua experiência na tarefa de ensinar e no manejo da classe, e o professor especializado, com experiência nas especificidades relacionadas às deficiências, unam esses saberes em prol do desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos.

O trabalho de colaboração não se destina apenas a favorecer aos alunos com deficiência, mas beneficia a todos os alunos. Construir uma prática flexível capaz de atender as diferenças individuais e oportunizar outras formas de aprendizagem a todos os alunos promove um ambiente educacional democrático e justo, além de promover a prática reflexiva do professor, elemento indispensável para o novo paradigma que a educação inclusiva aponta. A aprendizagem ocorre quando existem colaboração e interação positiva entre alunos e professor. Assim fica mais fácil o professor oferecer oportunidades para desenvolver as potencialidades de seus alunos, favorecendo uma eficiente adaptação e ação sobre o aprender. Essa interação pode não acontecer por vários fatores como o desconhecimento das condições cognitivas, físicas ou sensoriais dos alunos e as pessoas envolvidas neste processo (aluno, professor e família) experimentam a sensação de frustração e fracasso. Se as estratégias de ensino não forem revistas e modificadas, o aluno acaba sendo rotulado e sua aprendizagem fica comprometida.

Neste momento, a colaboração entre o professor especializado e o professor comum pode transpor barreiras e qualificar o trabalho pedagógico. A prática colaborativa requer alteração na estrutura da escola de forma a modificar uma cultura de trabalho isolado entre os professores e criar uma nova cultura em que os saberes são compartilhados para favorecer a aprendizagem de todos os alunos.

Conclusão

Concluímos assim, que a escola comum é, por excelência, um ambiente capaz de contribuir com as gerações através de concepções diferentes sobre o outro, cidadãos com experiências singulares de convivência com o que há de mais humano em nós, nossas diferenças.

Compreendemos que a construção de um ambiente inclusivo propicia condições para que todos os envolvidos no processo educacional possam dirigir a atenção sobre si mesmos e escutar o outro, validando as diferenças e as muitas maneiras de ser e agir neste mundo histórico e social, ao qual estamos inseridos.

Referências bibliográficas

ARROYO, M. G. Ofício de Mestre: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 1998.

BAUTISTA, R. (coord). Necessidades Educativas Especiais. Lisboa, Denalivro., 1997.

BEYER, H. O. Revista da Educação Especial. Ed. Secretaria de Educação Especial. Brasília, v.2, n.2, jul./2006.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. 10. ed. Brasília, DF: Senado, 1998.

BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília. 23 dez. 1996. p. 27.833-27.841.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação

Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais. Brasília: MEC/SEESP/SEF, 2001.

CARVALHO, R. E. Removendo barreiras para a aprendizagem. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

FONSECA, V. Educação Especial: programa de estimulação precoce e uma introdução às ideias de Fuerstein. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FRIEND, M. Na interview with... Intervention in school and clinic. v. 37, n. 4, p. 223-228, March 2002.

MAZZOTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, E. G. Inclusão marco zero: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

RIPLEY, S. (1997). Collaboration between general and special education teachers. ERIC Digest, #ED409317

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. Profissão Professor. Portugal: Porto Editora, 1995.