



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM
EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROCESSOS INCLUSIVOS**

CLÁUDIA WANNMACHER LEPPER

**A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR,
NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA:
DIMENSIONANDO A ESTRUTURA NA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM**

**PORTO ALEGRE – RS
2012**

CLÁUDIA WANNMACHER LEPPER

**A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR,
NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA:
DIMENSIONADANDO A ESTRUTURA NA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM**

Monografia elaborada para o Curso de
Especialização em Educação Especial
e Processos Inclusivos da Faculdade
de Educação da Universidade Federal
do Rio Grande do Sul

**Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Cláudia Rodrigues Freitas**

**PORTO ALEGRE – RS
2012**

CLÁUDIA WANNMACHER LEPPER

**A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR,
NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA:
DIMENSIONANDO A ESTRUTURA NA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM**

Monografia elaborada para o Curso de
Especialização em Educação Especial
e Processos Inclusivos da Faculdade
de Educação da Universidade Federal
do Rio Grande do Sul

**Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Cláudia Rodrigues Freitas**

Aprovada em de agosto de 2012.

Dr.^a Cláudia Rodrigues Freitas – professora orientadora

professor(a) convidado(a)

professor(a) convidado(a)

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.

Antoine de Saint-Exupéry

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo pesquisar como as adaptações Curriculares, Pedagógicas e Físicas vem acontecendo nas Escolas Infantis da Rede Municipal de Porto Alegre, com vistas a sustentar a aprendizagem de crianças referidas como tendo Necessidade Educacionais Especiais. Como suportes de análise foram tomados às referências Legais do MEC como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI). Utilizou-se como metodologia entrevistas semiestruturadas em cinco escolas infantis da Rede Municipal. As escolas foram escolhidas tendo dois critérios: O primeiro a proximidade do local onde a pesquisadora realiza suas funções de docente. O segundo critério era o de que estas escolas fossem atendidas pela mesma assessoria de Educação Precoce (EP) e Psicopedagogia Inicial (PI). Ao concluir a pesquisa observou-se que das escolas selecionadas apenas duas tinham crianças consideradas com Necessidades Educacionais Especiais. A Escola alegoricamente chamada de “Luxo Infantil” tinha sete crianças incluídas e por ser um Jardim de Praça (atender apenas um turno seus alunos e não tempo integral) sobravam vagas e eram preenchidas pela assessoria ou pela comunidade. A segunda escola chamada de “Acessibilidade” tinha uma criança que entrou via Ministério Público. As duas escolas que possuem alunos “incluídos” tem adaptações físicas. Nas escolas referidas foram observadas alterações curriculares e pedagógicas na intenção de melhor atender a criança, tendo como propósito a aprendizagem. Esta “adaptação” na escola Acessibilidade as evidências dão motivos para acreditar que as adaptações pedagógicas e curriculares eram mais “acomodação” da criança a estrutura da escola do que uma adequação da escola as necessidades da Criança. Na Escola “Luxo Infantil” observou-se um envolvimento do conjunto da escola em adequar o currículo e as propostas pedagógicas aos seus alunos.

Palavras Chave: Educação Especial. Inclusão. Educação Infantil. Acessibilidade.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 7 |
| 1. A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE PORTO ALEGRE..... | 12 |
| 2. PROCESSOS INCLUSIVOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS INFANTIS DE PORTO ALEGRE | 15 |
| 3. A ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS NAS ESCOLAS INFANTIS | 17 |
| 4. ADAPTAÇÕES/ADEQUAÇÕES PARA O ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS | 19 |
| 4.1. ADAPTAÇÕES/ADEQUAÇÕES CURRICULARES | 19 |
| 4.2. ADAPTAÇÕES/ADEQUAÇÕES PEDAGÓGICAS..... | 22 |
| 4.3. ADAPTAÇÕES/ADEQUAÇÕES FÍSICAS | 24 |
| 6. ADAPTAÇÕES/ADEQUAÇÕES REALIZADAS, NAS ESCOLAS INFANTIS | 27 |
| 6.1. ADAPTAÇÕES/ADEQUAÇÕES CURRICULARES | 27 |
| 6.2. ADAPTAÇÕES/ADEQUAÇÕES PEDAGÓGICA..... | 34 |
| 6.3. ADAPTAÇÕES/ADEQUAÇÕES FÍSICAS | 43 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 46 |
| REFERÊNCIAS | 49 |
| ANEXOS..... | 51 |

INTRODUÇÃO

Quando pensamos em escola e em especial na escola infantil, algumas “aderências” imediatamente emergem, tornando impossível falar de escola infantil sem elencar uma listagem de intersecções, como infância, desenvolvimento, ambiente e aprendizagem, entrelaçadas e em movimento, onde a este núcleo, outros novos laços são desencadeados, formando um todo complexo e dinâmico. A infância nos remete para a inocência, a alegria, a curiosidade; o desenvolvimento nos trás a afetividade, o conhecimento, a motricidade, o singular; o ambiente nos faz pensar em pluralidade, diversidade, e a aprendizagem vêm carregadas de desejo, interesse e prazer.

Neste mundo ímpar, onde tudo é início, a trajetória será responsável pela necessidade de adquirir conhecimento, possibilitando tornar aquilo que outrora mobilizava em dispositivo para a conquista, portanto, o “filem” na escuta e no olhar pode ser forte aliado na construção de espaços escolares desejantes, que contemplem o fazer fundamental da escola, o aprender. O aprender desvinculado da repetição e reprodução, que percebe a escrita como parceira da memória e a leitura numa interação com o leitor e suas vivências.

Mas que escola é esta? Escola é lugar social, é lugar de estabelecer relações além dos laços familiares, que oportuniza o convívio com pares, proximidades linguísticas, comunicações em sintonia, dando sentido a pertencimento de grupo. A escola tem o compromisso com a APRENDIZAGEM e o dever de atender a TODOS, compreendendo que o todo é diverso e a aprendizagem acontece de forma individual e única, em tempos peculiares.

Pensar em aprendizagem para um todo diverso, requer perceber uma escola adequada¹. Adequada de forma que o individual seja contemplado sem que se busque eliminar suas diferenças, mas compreendendo-as, adequando o espaço a elas. A ampliação de um espaço adequado a Todos, favorecendo a utilização coletiva dos recursos pedagógicos, transforma estes materiais em ferramentas lúdicas, configurando uma nova brincadeira, na educação infantil.

¹ A palavra “adequada” está sendo utilizada por entender que a adequação precede a adaptação que, por sua vez, implica em modificar algo original, enquanto a adequação suscita algo originalmente criado. A adequação tem como propósito acolher, fazer com que a pessoa se sinta pertencente ao lugar.

Nas escolas municipais infantis de Porto Alegre existe a preocupação em **adequar o espaço físico** as necessidades de sua clientela, com mobiliários (mesas, cadeiras, sanitários, corrimãos) em tamanhos apropriados a estatura física das crianças, bem como, em adequar a **ação pedagógica** (o planejamento, objetivos, atividades e avaliação) aos interesses da faixa etária, trabalhando conceitos através de um **currículo** lúdico, com intencionalidade, dando significado a aprendizagem.

A inclusão dos alunos com necessidades especiais, neste contexto, aponta para o aprimoramento destas adequações/adaptações, ampliando-as a partir da necessidade individual destas crianças, mantendo o objetivo fundamental da escola, o APRENDER.

O Ambiente escolar, conceituado por Zabalza (1998), é o conjunto do espaço físico e das relações que se estabelecem nele, sendo este, um elemento educador. A Aprendizagem, a partir da teoria de Vygotsky, tem o entendimento que as funções mentais são elaboradas nas interações sociais. Portanto, apoiada neste conceito de Ambiente e nesta teoria de Aprendizagem, apresentarei, no trabalho, uma pesquisa em busca de **ações concretas de adequações/adaptações, no ambiente escolar da educação infantil inclusiva, dimensionado a estruturar a aprendizagem. Como espaço de pesquisa selecionei cinco escolas infantis da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, dentre às quarenta e uma. Para a escolha das escolas tomei dois critérios: O primeiro a proximidade do local onde a pesquisadora realiza suas funções de docente. O segundo critério era o de que estas escolas fossem atendidas pela mesma assessoria de Educação Precoce (EP) e Psicopedagogia Inicial (PI).**

Para situar o lugar de onde falo e a importância de investigar estas adequações/adaptações, relato parte minha trajetória, acreditando que talvez as minhas experiências possam responder por que faço tantas apostas na diversificação de recursos como dispositivos para a aprendizagem de Todos.

Lembrando de minha infância, as imagens que visualizo, me trazem conforto e alegria. São recordações de espaços sociais de interações coletivas entre primos, amigos, colegas, adultos com grau de parentesco e outros adultos apenas queridos e/ou admirados.

Sou a segunda filha das três de um casal jovem, onde a figura masculina meu pai, era um contador, responsável, centrado, tranquilo, que gostava muito de ficção, ler, escrever, ouvir e cantar ópera (inclusive para me ninar), colecionador de muitos

livros, discos de música clássica e aparelhagens de som. A figura feminina, minha mãe, eterna adolescente, muito alegre, extrovertida, gostava de casa cheia, muitos amigos, muitas festas, passear, viajar, colecionadora de discos (Martinho da Vila, Chico Buarque, Secos e Molhados, Roberto Carlos...), garrafas de licor (cheias de “Kisuco” para dar um colorido à sala) e de muitos canecos de chope expostos na estante.

Recorrendo a memória, na busca de um desenho deste universo compartilhado, o traçado vai delineando sujeitos de muitas idades, cores e especificidades. Ao som de muita música erudita e muito samba, entre a escuta das histórias da Disney e a do Pequeno Príncipe, nesta construção pitoresca de família, inúmeros espaços sociais foram frequentados, e com muitos convivemos. Neste turbilhão de afetos, habitaram minha infância muitas pessoas, dentre tantas, recordo da tia de um primo (deficiente auditiva), um casal de crianças primos de minha mãe (deficiente mental) e o esposo de uma amiga de minha mãe (deficiente visual).

Hoje, neste esforço mental de resgatar algumas vivências e experiências, percebo o quanto não me causava estranheza aquelas pessoas e que ao me recordar delas as vejo alegres, comunicativas e felizes. Apenas as destaco na tentativa de produzir sentido ao vivido e justificar minha inclinação na busca de aprofundar e aprimorar meus conhecimentos na área da educação especial e processos inclusivos.

Desde muito pequena a educação faz parte de minha vida, como muitas crianças, gostava de “brincar de escolinha”. Quando adolescente fiz magistério e não parei mais de me envolver com a educação.

Na intencionalidade de conhecer melhor o ser humano, suas semelhanças e diferenças, na tentativa de estabelecer relações de ajuda, com coerência, congruência e empatia, iniciei a graduação de Pedagogia Orientação Educacional e posteriormente, realizei as especializações em Psicomotricidade, Supervisão Escolar, Educação Infantil, Educação Inclusiva e, atualmente, Educação Especial e Processos Inclusivos.

Particularmente, tenho enorme necessidade pessoal de compreender determinadas falas e fenômenos humanos, buscando através de leituras e cursos algumas respostas. Desta forma, procuro transitar em diferentes áreas, na intenção de conhecer globalmente, quem somos, através da pedagogia com sua complexidade, da arte com subjetividade e sutileza e da matemática com

objetividade e racionalidade, me permitindo compreender e fazer maiores apostas no outro e em eu mesma.

Por muitos anos, canalizei meus estudos na alfabetização, desenvolvendo um projeto através da literatura infantil com o atravessamento da arte. Em outro determinado momento, tive a oportunidade de trabalhar com adolescentes de turmas de progressão² do primeiro e segundo ciclos³, em escolas municipais de Porto Alegre, buscando entender como efetivavam seu conhecimento e que estratégias utilizavam para este fim, principalmente utilizando pressupostos matemáticos. Estas experiências me convocaram a pesquisar como as crianças constroem conceitos, sejam eles, espontâneos ou científicos. Então, busquei a Educação Infantil e encontrei nela realização profissional-pessoal, onde após breve regência de classe em turmas de berçário e jardim, fui eleita diretora da escola. Em meio à segunda gestão de direção fui convidada a compor a equipe financeira da Secretaria de Educação de Porto Alegre. Atualmente, desenvolvo projetos em uma das escolas de educação especial deste mesmo município com turmas da educação infantil, minha paixão etária.

Refletindo sobre minha trajetória, ainda mergulhada na experiência de narrar o vivido, e com a clareza que a escola realmente tem o dever de acolher a Todos, assim como a vida, favorecendo crescimentos individuais coletivamente, respeitando os sujeitos com suas pré-histórias e experiências, as quais produzem inscrições e marcas, certamente, os desdobramentos ocorridos neste meu percurso, são consequência. Consequência de uma infância enriquecida por uma pluralidade de experiências, e por inúmeras possibilidades de relações, mobilizadoras de uma formação também diversificada, percebendo o ser como alguém também complexo, único, mas plural.

Quanto mais reflito, mais me apaixono e acredito na educação como agente de transformação e de possibilidade de autonomia e autoestima, independente da criança possuir ou não necessidades educativas especiais, TODAS precisam ser acolhidas e estimuladas a produzirem o seu melhor, cabendo à escola provocá-las e desafiá-las, oferecendo-lhes ambientes favoráveis para a estruturação de aprendizagem, num espaço onde vivam a infância, sendo respeitadas suas

2 Turmas de Progressão: acolhem os estudantes que não possuem escolaridade e ou conhecimento compatível com o Ciclo de sua idade.

3 Primeiro Ciclo: corresponde à infância (de 6 a 8 anos de idade); Segundo Ciclo: corresponde à pré-adolescência (de 9 a 11 anos de idade).

características, necessidades e interesses.

A Escola é lugar de APRENDER, estar na escola é direito de TODOS. A questão é: como oportunizar que TODOS APRENDAM?

As adequações/adaptações curriculares, físicas e pedagógicas estão sendo ou não implementadas nas Escolas Infantis no Município de Porto Alegre? Como estas adaptações podem promover a aprendizagem das crianças? Quais as pistas que me fazem perceber esta ampliação da possibilidade de construção de aprendizagens?

1. A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE PORTO ALEGRE

No município de Porto Alegre, o atendimento as crianças de zero a 5 anos e 11 meses é realizado nas Escolas Infantis, nos Jardins de Praça, nas Escolas de Ensino Fundamental e nas Creches Comunitárias conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação, onde sua proposta pedagógica está voltada para o “desenvolvimento e a aprendizagem da criança, assegurando-as a possibilidade de viver, em um processo interativo, a construção de conhecimentos.” (PMPA, 2012) ⁴

Historicamente, neste município, a esta faixa etária, tem sido dedicada atenção. Inicialmente, já no século passada, através da Secretaria da Saúde e Assistência Social (SMSSS), atividades recreativas eram realizadas, nas praças de Porto Alegre, para as crianças. A Prefeitura, nas décadas de 40, 60 e 80, criou os Jardins de Infância, em algumas praças, depois, abriu turmas de Jardim, nas escolas primárias municipais, e, posteriormente, construiu creches municipais administradas pela SMSSS, respectivamente, destinando seus serviços às crianças de 4 a 6 anos de idade.

No período de 1989 a 1990, iniciou um processo de transição, passando a administração das creches da SMSSS para a Secretaria de Educação (SMED), sendo finalizado, este processo, em 1991 com a criação do Programa Municipal de Educação Infantil de Porto Alegre (PMEI), através da Lei nº 6978/91, incluindo 01 unidade da Fundação de Educação Social e Comunitária (FESC), sendo denominadas as instituições como Escolas Municipais Infantis (EMIs). As Escolas Infantis foram estruturadas com recursos humanos concursados, equipes diretivas indicadas, sendo os professores responsáveis pelo trabalho pedagógico, ampliando seu atendimento as crianças de 0 a 6 anos de idade. No ano de 1993, a prefeitura de Porto Alegre criou Convênio com 40 Creches Comunitárias.

A Rede Municipal de Ensino (RME), em 1994/1995, promoveu a realização da Constituinte Escolar, com o objetivo de elaborar princípios norteadores para Gestão, Currículo, Avaliação e Convivência, com a participação de todos os segmentos da comunidade e todos os níveis da educação, sendo os anos posteriores de marcas

⁴ http://www2.portoalegre.rs.gov.br/portal_pmpa_novo 5 de maio de 2012.

significativas para a Educação Infantil em Porto Alegre, quando ocorreu o I Seminário de Educação Infantil – “O Direito à Infância”, reunindo Escolas Infantis, Jardins de Praça, Jardins de Escolas Fundamentais, Escolas Especiais e Creches conveniadas, ocorrendo à elaboração da primeira sistematização da Proposta Político-pedagógica para a Educação Infantil de Porto Alegre – “A Criança como Sujeito de Direitos”, reelaborado em 1998, a partir das diretrizes estabelecidas pela Lei 9394 de 1996, onde estabelece como competência municipal, para as crianças de 0 a 6 anos de idade, a oferta de educação infantil, criando a Lei do Sistema Municipal de Ensino (Lei 8198/98), assumindo, a SMED, a responsabilidade de administradora do sistema, passando a orientar, supervisionar e fiscalizar todas as instituições que atendem, exclusivamente, a Educação Infantil no município, públicas ou privadas. No ano de 2001, criou o Setor de Regularização dos Estabelecimentos de Educação Infantil (SEREEI), com a finalidade de orientar a abertura e a regularização das instituições.

Atualmente, a Rede Municipal de Educação possui trinta e quatro Escolas Municipais de Educação Infantil de tempo integral e sete Jardins de Praça com atendimento em um turno. Existem quatro escolas de Educação Especial e vinte e nove de Ensino Fundamental que também possuem turmas de jardim, totalizando o atendimento de 5.742 crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, ampliando seu atendimento através das creches comunitárias conveniadas para 13.229 crianças. (2012-Site PMPA-Estrutura: Educação Infantil)

Conforme Manual, disponibilizado pela Prefeitura de Porto Alegre, é estabelecida uma relação quanto ao número de crianças e profissionais, de acordo com as faixas etárias, para o atendimento nas salas de atividades das instituições: “de 0 a 2 anos, até seis crianças por adulto e no máximo 18 crianças por professor; de 2 a 4 anos, até 10 crianças por adulto e no máximo 20 crianças por professor e de 4 a 6 anos, até 25 crianças por adulto e no máximo 25 crianças por professor”, sendo os grupos de crianças acompanhados por um professor (com curso de licenciatura com graduação plena ou formação mínima em nível médio – magistério) em um turno de 4 horas. As horas excedentes são de responsabilidade de um educador assistente (com Ensino Fundamental concluído e curso de capacitação de 100 horas, em Educação Infantil).

A composição administrativa das instituições deve possuir um Diretor (professor), um responsável técnico pedagógico e um profissional da área da saúde

(enfermeiro, nutricionista, médico ou terapeuta ocupacional).

As crianças devem ser organizadas em salas de atividades específicas para cada turma, em consonância com seu Projeto Político-Pedagógico⁵ e Regimento Escolar⁶, os quais todas as escolas devem possuir ou estarem em processo de construção, garantindo a participação de toda a comunidade escolar em sua elaboração.

O referido Manual faz referência às crianças com necessidades especiais afirmando que

toda a criança com necessidades educativas especiais têm direito à educação escolar, preferencialmente na rede regular de ensino. Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos, tendo início na Educação Infantil. (2012)⁷

5 “Projeto Político-Pedagógico: documento da instituição/escola que define sua função social, sua história, devendo conter uma concepção de infância, de desenvolvimento infantil, de aprendizagem, caracterizando o embasamento teórico da ação pedagógica desenvolvida” (MANUAL da Educação Infantil- POA)

6 “Regimento Escolar: documento que define a organização e o funcionamento do estabelecimento, devendo estar relacionado com o PPP e baseado nas legislações pertinentes. A forma de gestão (atribuições dos diferentes setores e equipes), os princípios de convivência, a organização das turmas e do calendário escolar, as formas de matrícula e o cancelamento, dentre outros aspectos administrativos que deverão estar discriminados no Regimento Escolar.” (MANUAL da Educação Infantil- POA)

⁷ http://www2.portoalegre.rs.gov.br/portal_pmpa_novo

2. PROCESSOS INCLUSIVOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS INFANTIS DE PORTO ALEGRE

A Prefeitura de Porto Alegre, através de sua Secretaria Municipal de Educação (SMED), em 1990, inicia seu processo gradual de extinção das classes especiais, finalizado em 1999, buscando a inclusão de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) nas escolas comuns. Na faixa etária de zero a cinco anos e 11 meses de idade o atendimento inicia em 1990 em uma das Escolas Especiais do município, oferecendo o Serviço de Educação Precoce (EP) e Psicopedagogia Inicial (PI). Em 2001, esta modalidade de Serviço EP e PI é estendida as quatro escolas especiais do município de Porto Alegre.

A modalidade de atendimento denominada de Educação Precoce presta atendimento às crianças de zero a três anos de idade com problemas de desenvolvimento detectados antes, durante ou após o nascimento. Para as Crianças pequenas de três a cinco anos e onze meses as escolas oferecem atendimento de Psicopedagogia Inicial. Como apoio ao trabalho nas escolas infantis é oferecido o serviço de Estagiários de Inclusão (alunos do Curso de Pedagogia/Educação Especial que prestam apoio às turmas com crianças incluídas).

No ano de 2003, é implantado o Serviço de Educação Visual Precoce⁸. Em 2008 é criada a Escola Municipal de Ensino Fundamental de Surdos Bilíngue Salomão Watnick⁹ que realiza também os atendimentos de EP e PI. Hoje, a RME de Porto Alegre conta com 39 Salas de Integração e Recursos (SIR) funcionando nas escolas de ensino fundamental as quais prestam atendimento as crianças deste nível da educação e são oferecidas 138 vagas para estagiários de inclusão.

A rede pública municipal atende 3195 alunos com necessidades educacionais especiais, aproximadamente 6% do total de alunos matriculados na RME. (SIE – Sistema de Informações Educacionais/ PIE/SMED/maio/2010).

Em 2008, movimento realizado pela educação especial junto à equipe de Ajustamento de Vagas/SMED provocou modificações nas orientações para o Processo de Seleção de Matrículas para Educação Infantil/2009, onde foram acrescentadas pontuações específicas para as crianças com Necessidades

⁸ Destinado ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos, com deficiência visual.

⁹ Demanda da comunidade surda, através do Orçamento Participativo.

Educativas Especiais na classificação, aumentando as possibilidades de vagas na rede para as crianças com Necessidades Educacionais Especiais. A partir de 2011 novas alterações ocorrem no processo de seleção das crianças na educação infantil passando a ser de responsabilidade das escolas optarem em manter a seleção de alunos para matrícula através dos critérios¹⁰ ou realizar sorteio virtual, depois de cadastrados os candidatos às vagas no sistema de informações educacionais (SIE) da Prefeitura de Porto Alegre.

¹⁰ Este foi mais um dispositivo criado pela Secretaria de Educação de Porto Alegre, quando em 2006, através da informatização do Processo de Seleção para as Matrículas na RME, estabeleceu indicativos de renda familiar, proximidade da residência à escola e vulnerabilidade social, formando comissões de acompanhamento e participação para a realização de visitas domiciliares. Posteriormente, a partir das informações fornecidas ao sistema, os inscritos eram pontuados e classificados em ordem decrescente, sendo matriculados de acordo com o número de vagas de cada instituição, mantendo os não contemplados em lista de espera por escola, sendo utilizada durante todo o ano, até que se instaure um novo processo de seleção. Em 2008, para as matrículas de 2009, foram acrescentados os indicativos de mãe trabalhadora e criança com Necessidades Educativas Especiais, ampliando a política de inclusão da Secretaria na Educação Infantil.

3. A ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS NAS ESCOLAS INFANTIS

A Assessoria da Educação Infantil, a partir de 2005, iniciou uma nova caminhada, promovendo Formações Continuidas para qualificação dos profissionais da Educação Infantil.

Conforme a necessidade expressa por cada instituição, passou a assessorar as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) ¹¹ e os Jardins de Praça (JPs) ¹², em suas questões específicas, de acordo com suas demandas, fossem estas das Equipes Diretivas, dos Conselhos Escolares ou dos Educadores, apoiando implementação de projetos, através de seu “Projeto Gestão Criativa”¹³.

Este projeto intitulado “Gestão Criativa” tinha como objetivo valorizar e qualificar as gestões democráticas e criativas que emergiam nas escolas, traduzindo a intencionalidade da RME quanto às suas políticas públicas de Gestão, reafirmando a importância da articulação entre todos os segmentos que constituem a instituição, dando novos significados aos fazeres enquanto ações cotidianas, de alegria e reencantamento.

Neste percurso, destaco algumas formações: “A experiência da Educação Infantil na proposta da Reggio Emilia, na Itália”, onde a assessoria com o objetivo de desencadear problematizações na prática curricular das EMEIs e JPs da RME de Porto Alegre, apresentou as concepções, os educadores, os desafios, a organizações, as flexibilizações e as tecnologias do currículo, segundo a proposta referida - “Conversações Pedagógicas sobre Saberes Específicos”, nesta formação, definiu alguns eixos: Aprendizagem na Educação Infantil, Papel Efetivo dos Educadores, Trânsito dos Educadores, Currículo da Educação Infantil, Projeto Político Pedagógico e sinalizaram algumas práticas e caminhos - “Elementos para Refletir a Transição do Paradigma Moderno para o Pós- Moderno”.

Os Processos Criativos eram acolhidos e incentivados. Para a assessoria

11 As Escolas Municipais de Educação Infantil funcionam em turno integral e atendem crianças de berçário, maternal e jardim.

12 Os Jardins de Praça oferecem apenas um dos turnos a criança. Em sua origem atendiam apenas crianças na faixa etária de jardim, atualmente, alguns jardins de praça ampliaram seu atendimento disponibilizando vagas para maternal.

13 Fonte de Pesquisa: Material produzido pela Assessoria Pedagógica/SMED (Direção-Beatriz Kullsz, Coordenação Pedagógica-Ivan Webber Santos, Assessoria Pedagógica- Denise Marcollin e Lúcia Lima)

Ciência e Conhecimento eram apenas mais alguns, entre os muitos Saberes. Firmou seu compromisso com as escolas, acolhendo seus projetos de autoria e a inclusão, deixando seu posicionamento claro através de suas falas: “as experiências da vida não precisam ter modelo, são padrões”–“tenhamos a vida como exercício da Diferença” (Assessoria Pedagógica/SMED, 2005)

Faço referência a estes temas desenvolvidos nas formações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação para que possamos compreender os movimentos ocorridos nas Escolas Infantis Municipais de Porto Alegre, onde neste período, a preocupação em reorganizar os tempos e espaços educacionais, destas escolas infantis, com criatividade, foi o marco fundamental. Muitos espaços foram transformados, como depósitos, sótãos, corredores, banheiros em desuso e outros, em salas de multimeios, brinquedotecas, salas de informática, bibliotecas...

A maioria das escolas de Educação Infantil, além das salas de aula de uso exclusivo de cada turma, possuíam salas especializadas para uso coletivo. A reestruturação destes espaços foi atrelada as possibilidades e particularidades de cada escola. Algumas concentraram em uma única sala vários elementos como brinquedos, livros, televisão e computadores (sala de multimeios).

Outras possuíam salas mais específicas, para uma única finalidade e outra fez a opção de utilizar todas as salas da escola para uso especializado de uso coletivo, possibilitando maior diversificação dos espaços e compartilhamento. Desta forma, escolas que anteriormente trabalhavam com Tema Gerador passaram a organizar seus planejamentos por Projetos de Trabalho compartilhados na instituição.

Outro aspecto a ser considerado, neste período foi o aumento expressivo no Repasse de Recursos Financeiros encaminhados para as escolas, através de verbas extras com finalidades específicas, como os Adicionais de Manutenção e Obras, Permanente e Pedagógico, os quais possibilitaram as escolas estes investimentos nos espaços.

Portanto, a disponibilidade da Assessoria Pedagógica, seu apoio e incentivo a projetos de autoria das escolas, agregado aos recursos financeiros disponibilizados, culminaram nessa reorganização dos espaços qualificados nas escolas de Educação Infantil no município.

4. ADAPTAÇÕES/ADEQUAÇÕES PARA O ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS

Quando falamos de crianças com Necessidades Educacionais Especiais em “deslocamento” à aprendizagem, nos reportamos para um repensar pedagógico que contemple a aprendizagem de Todos¹⁴. Refiro-me as crianças em “deslocamento à aprendizagem” por considerar que muitas vezes é o ingresso na educação infantil que lhes conferem o “status” de aprendiz, momento em que as famílias percebem a possibilidade de aprendizado destas crianças e reconhecem as suas potências e capacidades de aprenderem.

Neste prisma, as adequações/adaptações transbordam as práticas pedagógicas. Quando falo em “transbordam” quero dizer que nos momentos em que o professor tem que fazer adequações/adaptações em seu trabalho, ou seja, debruçar-se ainda mais sobre seu fazer, isso traz efetivamente efeitos para Todos. Qualifica a proposta pedagógica para Todos. As aprendizagens podem acontecer de maneira qualitativamente superior para o coletivo dos alunos.

Estas adequações/adaptações são de várias ordens e a seguir vou me ocupar em descrever a cada uma delas. Farei algumas transcrições literais dos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), para enfatizar quão previstas estão em nossos documentos orientadores da educação estas adequações/adaptações e para grifar desde que período elas já vêm sendo mencionadas.

4.1. ADAPTAÇÕES/ADEQUAÇÕES CURRICULARES

Para iniciarmos nossas conversações sobre adequações/adaptações Curriculares se faz necessário conceituarmos, inicialmente, Currículo e Adaptações Curriculares.

Começarei utilizando como referencial bibliográfico os Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares - Estratégias de Educação para Alunos com

¹⁴ BRUNO (p.2) refere que a educação para Todos significa que “crianças com deficiência, inclusive as com acentuadas dificuldades de aprendizagem no sistema regular de ensino.”

Necessidades Educativas Especiais (PCN, 1998), os quais, também, servirão como referencial para exemplificar os tipos de adequações/adaptações.

Referente ao conceito de currículo os registros definem que

é difícil de estabelecer, em face dos diversos ângulos envolvidos. É central para a escola e associa-se à própria identidade da instituição escolar, à sua organização e funcionamento e ao papel que exerce – ou deveria exercer – a partir das aspirações e expectativas da sociedade e da cultura em que se insere. (1998, p.31)

Este documento relaciona princípios e operacionalização, teoria e prática, planejamento e ação, afirmando que o currículo, “[...] é um instrumento útil, uma ferramenta que pode ser alterada para beneficiar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, resultando em alterações que podem ser maior de idade ou menor expressividade” (1998, p. 34).

Quanto as Adaptações Curriculares registra que são “[...] possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos” (1998, p. 33), indicando que estas adaptações sejam realizadas com o objetivo de tornar o currículo “[...] apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos”. (1998, p.33),

Os PCNs apresentam dois tipos de adaptações curriculares, as “Não Significativas”¹⁵ e as “Significativas”¹⁶. Manjón (1995, p.89 apud PCN, 1998, p.35)

Este documento refere como adaptações “Não Significativas” do currículo as *organizativas; relativas aos objetivos e conteúdos; avaliativas; adaptações nos procedimentos didáticos, atividades e na temporalidade.*

Quanto às adaptações curriculares “Significativas” pontua os elementos curriculares e as modalidades adaptativas, referindo-se quase aos mesmos tópicos citados acima, porém em aprofundando cada item de modo a pensar em estratégias para lançar aos alunos. Alguns itens entram de maneira detalhada para dar visibilidade à forma de tratar determinadas temáticas levando em conta a introdução do tema, a modificação ou a eliminação de certos aspectos, seja de recursos, objetivos, conteúdos, *metodologia e organização didática ou avaliação.*

¹⁵ **Adaptações curriculares não significativas** são ajustes no contexto normal de sala de aula, alterações no cotidiano escolar, pequenas modificações no currículo regular.

¹⁶ **Adaptações curriculares significativas** são acentuadas modificações no conteúdo curricular básico, assumindo novas formas de Introdução, modificação ou eliminação destes.

Apoiada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais - Educação Especial Um Direito Assegurado (RCNEI, 2000), compartilho da afirmação de que “Escola inclusiva é aquela ligada à modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa que se deve dar a todas as diferenças individuais, inclusive as associadas a alguma deficiência.” (2000, p. 23) Nesta perspectiva, o documento nos mostra algumas condições que considera importante para o favorecimento da construção de uma escola inclusiva. Dentre elas, gostaria de destacar: “[...] *eleger o currículo comum (RCNEI) com as devidas adaptações ou complementações curriculares como referencial para a educação [...]*” e “[...] *contar com currículos amplos, equilibrados, flexíveis e abertos [...]*” (2000, p. 23).

Transcrevo estas duas afirmações por acreditar que alterações estruturais e funcionais podem provocar respostas distintas que acolham as diferenças individuais e por considerar que devemos buscar um norte para nossas práticas pedagógicas, sem devaneios, tendo como princípio o respeito aos documentos educacionais que emergem de estudos e de construções coletivas. No caso aqui estes documentos que citei são efetivamente os que considero importantes e adequados na perspectiva que sigam sendo implantados.

O Referencial citado apresenta outras características elencadas como importantes:

Adequação: elaboração do currículo conforme a avaliação dos interesses, habilidades e necessidades das crianças; Coerência: a organização interna é consistente com uma ordenação didática que facilita a compreensão do seu conteúdo curricular e sua relação com os componentes que a integram; Flexibilidade: o conteúdo curricular tem estrutura aberta, que permite a introdução de novos elementos e a modificação dos existentes; Multiplicidade: os referenciais devem gerar diferentes propostas pedagógicas atendendo as demandas e peculiaridades de cada região; Abrangência: destina ao atendimento educacional de toda criança independente da condição de seu desenvolvimento. (RCNEI, 2000, p. 24).

Percebo, nesta citação acima, publicada no ano de 2000, a utilização da palavra adequação, que na minha concepção é mais um avanço no documento, por entender que a adequação precede a adaptação, suscitando algo originalmente criado para aquele aluno, aquela criança. A adequação propõe a ideia de acolhimento, fazer com que a

pessoa se sinta pertencente ao lugar. Observo que este termo foi utilizado há 12 anos e ainda não faz parte efetivamente das práticas e discursos escolares.

4.2. ADAPTAÇÕES/ADEQUAÇÕES PEDAGÓGICAS

No entendimento de que os PCNs (1998) são documentos oficiais elaborados por um coletivo que definiram normativas e que a partir destas que as escolas devem construir suas adequações. Destaco neste documento orientações com as quais compartilho na intenção de validar minha argumentação e de utilizá-las como referência para posterior análise das adequações realizadas nas práticas pedagógicas.

O referido documento registra que o projeto pedagógico da escola deve orientar a operacionalização do currículo no cotidiano escolar, buscando a aprendizagem dos alunos, a partir da

atitude favorável da escola para **diversificar** e **flexibilizar** o processo de ensino-aprendizagem, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos; **a identificação das necessidades educacionais especiais** para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à sua educação; a adoção de **currículos abertos e propostas curriculares diversificadas**, em lugar de uma concepção uniforme e homogeneizadora de currículo; a **flexibilidade** quanto à **organização** e ao **funcionamento** da escola, para atender à demanda diversificada dos alunos; a possibilidade de incluir professores especializados, serviços de apoio e outros, não convencionais, para favorecer o processo educacional. (1998, p.32).

Este documento reforça que

as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e a ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno. (1998, p.33)

Desta forma, me fortaleço em acolher este documento do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) como material de suporte para a pesquisa, pois apresenta posicionamentos objetivos e claros no que se refere às adequações/adaptações curriculares, colocando a escola como coadjuvante e o aluno como protagonista do seu processo educativo. A escola deve acolher as necessidades discentes de forma ampla, porém pontual, isto é, firmando seu compromisso com Todos para a aprendizagem.

Tendo como eixo escolar a aprendizagem e a clareza de que a escola existe para que Todos aprendam, se faz necessário pensar no tempo e nas condições singulares para a efetivação da aprendizagem de Todos na escola. De acordo com documento do Ministério Público Federal - O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular (2004), em suas orientações pedagógicas registra que “a inclusão é um desafio, que ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da Educação Básica e Superior [...]”, onde “[...] a transformação da escola não é, portanto, uma mera exigência da inclusão escolar [...] deve ser encarada como um compromisso inadiável das escolas, que terá a inclusão como consequência”. (2004, p.30)

Neste documento, algumas mudanças na organização pedagógica das escolas são sugeridas. Selecionei algumas citadas como

estimular as escolas para que elaborem com autonomia e de forma participativa o seu Projeto Político Pedagógico, diagnosticando a demanda [...] com objetivos, metas e responsabilidades que vão definir o plano de ação das escolas, de acordo com o perfil de cada uma [...] a implantação dos ciclos [...] a aprendizagem como o centro das atividades escolares e o sucesso dos alunos como a meta da escola – independentemente do nível de desempenho a que cada um seja capaz de chegar [...] a inclusão não implica no desenvolvimento de um ensino individualizado - o aluno se adapta ao novo conhecimento e só ele é capaz de regular o seu processo de construção intelectual [...] cabe ao educando individualizar a sua aprendizagem [...] intervenções do professor direcionadas para desequilibrar, apresentar desafios e apoiar o aluno em suas descobertas, sem lhe retirar a condição do seu próprio processo educativo [...] substituir o caráter classificatório da avaliação escolar por um processo contínuo e qualitativo [...] (2004 p.32-35).

O documento apresenta uma Proposta Pedagógica Inclusiva em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) e referenda a educação não disciplinar¹⁷ (Gallo, 1999), caracterizando o ensino por:

[...] formação de redes de conhecimento e de significações em contraposição a currículos conteudistas [...] integração de saberes decorrentes da transversalidade curricular que se contrapõe ao consumo passivo de informações e de conhecimentos sem sentido; descoberta, inventividade e autonomia do sujeito na conquista do conhecimento e ambientes polissêmicos por temas de estudo que

¹⁷“Proposta de transversalidade do conhecimento, baseada no paradigma rizomático. “Nas práticas não-disciplinares são priorizadas a experimentação, a criação, a descoberta e a co-autoria do conhecimento. Vale o que os alunos são capazes de aprender hoje e o que podemos lhes oferecer e melhor para que se desenvolvam em um ambiente rico e verdadeiramente estimulador de suas potencialidades” (2004, p.39)

partem da realidade, da identidade social e cultural dos alunos [...] (2004, p.39).

O documento mencionado se posiciona na defesa de que para ensinar a Todos de uma turma tenhamos que disponibilizar atividades abertas e diversificadas, as quais possibilitem diferentes níveis de compreensão, de conhecimento e de desempenho dos alunos, sendo estas atividades exploradas de acordo com seus interesses individuais.

4.3. ADAPTAÇÕES/ADEQUAÇÕES FÍSICAS

Com a Constituição do Brasil de 1988 e a LDBEN de 1996, à Educação Infantil passou a ser considerada dever do Estado e direito subjetivo da criança, revolucionando a perspectiva educacional no Brasil, desafiando o poder público a garantir, entre outros aspectos, a infraestrutura física e operacional para esse atendimento, isto é, uma organização de espaços e tempos que contemplem as necessidades e interesses desta faixa etária.

Neste contexto, as instituições escolares com atendimento a creches e pré-escolas, buscam adequar e aperfeiçoar suas instalações às determinações legais, incorporando às atividades educativas aos cuidados essenciais das crianças, qualificando suas ações pautadas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998 (RCNEI), onde registra que a organização do tempo deva ser um instrumento de dinamização de aprendizagem, prevendo possibilidades diversas e muitas vezes simultâneas de atividades, com mais ou menos movimento, individuais ou em grupos, com maior ou menor grau de concentração; repouso; alimentação e higiene, através de uma rotina clara e compreensível para as crianças, num espaço físico organizado com materiais, brinquedos e mobiliários que facilitem o acesso e garantam segurança.

Numa proposta infantil inclusiva, estes apontamentos são validados pelo RCNEI de 2000 e pelo documento do Ministério Público de 2004. O primeiro destaca a necessidade de “equipamentos, recursos específicos e materiais didático pedagógicos para apoiar ao aluno e professor”(2000,p.23), bem como, “garantir condições de acessibilidade aos recursos materiais e técnicos apropriados: mobiliário, parques infantis, brinquedos, recursos pedagógicos” (2000, P.26) e também é considerada a necessidade de “adaptar o espaço físico interno e externo

para atender crianças com necessidades educacionais especiais conforme normas de acessibilidade” (2000, p.27). O segundo documento, o do Ministério Público, afirma que “ a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência, mas sim recursos e ferramentas que podem auxiliar os processos de ensino aprendizagem”(2004, p.35).

Nesta perspectiva, considerando ajudas técnicas "os elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa com deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade” (2002, p.8), o Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial, cria o Portal de Ajudas Técnicas, apresentando soluções prática pedagógica, facilitadoras de aprendizagem aos alunos com deficiência física.

Em seu primeiro fascículo: Recursos Pedagógicos Adaptados (MEC, 2002), apresenta objetos que podem auxiliar o aprendizado de pessoas com necessidades especiais, afirmando que cada necessidade é única, sendo importante fazer uso da experimentação, permitindo observar “como a ajuda técnica desenvolvida está contemplando as necessidades percebidas” (2002, p.10).

Ainda neste mesmo documento, sugere uma sequência de ações, em movimento circular, para o desenvolvimento da ajuda técnica, sendo estas: entender a situação; gerar ideias, escolher alternativa viável; representar a ideia; construir o objeto para experimentação; avaliar o uso; acompanhar o uso; retornando a entender a situação, dando continuidade ao movimento (2002, p.10).

Os materiais apresentados pelo seu “Banco de Ideias”¹⁸ (2002) buscam atender a Educação Infantil, Matemática e Raciocínio Lógico, Leitura e Escrita. Através de objetos ampliados, com diferentes texturas, cores em contrastes, facilitando a visualização, preensão, sensibilidade tátil e de fácil higienização.

Em 2006, o referido programa, publica o segundo fascículo “Recursos para Comunicação Alternativa”, (MEC, 2006) com o objetivo de “favorecer a eficiência cooperativa entre aluno, professor e família no processo educativo, tendo como base a importância do papel da comunicação nesse processo” (MEC, 2006, p.2), apresentando recursos compreendidos como de “baixa tecnologia.” (2006, p.4)

Segundo esta publicação, após a definição da utilização, criação ou confecção de meios alternativos de comunicação, devemos nos preocupar com que este

¹⁸ Sugestões de jogos pedagógicos adaptados, contendo a descrição dos materiais utilizados para sua confecção e os objetivos a serem atingidos com seu uso.

recurso ofereça condições desejáveis para o nosso aluno, estabelecendo os estímulos que deverá conter. Estes estímulos poderão ser concretos, figuras, desenhos, símbolos gráficos, gestuais, ortográficos ou combinados. Porém anterior à elaboração do material é imprescindível fazer um levantamento das habilidades e potencialidades das crianças, dando possibilidade ao professor de trabalhar aspectos de compreensão e expressão de sua linguagem.

O “Banco de Ideias”, deste segundo fascículo, apresenta sugestões de materiais para comunicação alternativa dividido em cinco temas: adaptação do formato, tipos de estímulos e estratégias utilizados, quantidade de estímulos, ambientes e parceiros de comunicação, mostrando exemplos de pastas, fichários, pranchas, objetos e estímulos variados.

Percebo que os documentos com os quais dialoguei a respeito da temática das adaptações físicas, se apresentaram num crescente cronológico de aperfeiçoamento e praticidade, permitindo ampliar o repertório de materiais pedagógicos inclusivos, enfatizando a utilização destes recursos para todo o coletivo escolar como ferramentas potenciais nos processos de ensino e aprendizagem.

5. ADAPTAÇÕES/ADEQUAÇÕES REALIZADAS, NAS ESCOLAS INFANTIS

Lembro que para a realização da pesquisa selecionei cinco escolas (três escola infantis e dois jardins de praça) da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, dentre às quarenta e uma existentes. Tomei dois critérios para a escolha: O primeiro a proximidade do local onde realizo minhas funções de docente. O segundo critério era o de que estas escolas fossem atendidas pela mesma assessoria de Educação Precoce (EP) e Psicopedagogia Inicial (PI). Denominei cada uma das escolas com um nome alegórico. Para as EMEIs chamei de *Escolinha*, *Escama de Peixe* e *Acessibilidade*. Os Jardins de Praça chamei de *Luxo Infantil* e *Praça Encantada*.

5.1. ADAPTAÇÕES/ADEQUAÇÕES CURRICULARES

O currículo entendido como a identidade da escola, representada pela organização de grupo e de ambiente físico e transversalizada na ação educativa deve estar em sintonia com a sua concepção de educação da escola. Isso nos remete a pensar em adequações/adaptações curriculares num contexto amplo. Os relatos a seguir vão desenhar as escolas a partir desta concepção.

A **EMEI “Escolinha”** atendia crianças na faixa etária de maternal e jardim, tendo matriculado cinquenta e dois alunos, neste ano, onde nenhum apresentava necessidades educativas especiais. A diretora relata que

neste ano, não temos nenhum aluno de inclusão, nem tivemos no ano passo e no outro também não. Até por que nesta escola não dá. Acho que assessoria não está mandando, porque já estiveram aqui, depois que nos mudamos para estas instalações, e acredito que percebeu nossas dificuldades físicas atuais para este tipo de atendimento.

Esta escola, naquele momento, se apresentava em situação bastante difícil, com a antiga escola ameaçada de cair. Passou então a funcionar em uma casa alugada pela Secretaria de Educação, com ambientes pequenos, muitas escadas, onde foram realizadas adaptações mínimas para que a escola que pudesse

continuar atendendo as suas crianças enquanto aguardavam a construção de uma nova escola. O terreno para a nova escola já havia sido adquirido pela prefeitura de Porto Alegre.

A direção atribuía a falta de procura dos alunos de inclusão à escola em virtude das restrições físicas da escola e acreditava que não recebia encaminhamentos de crianças da assessoria pelo mesmo motivo. Porém em entrevista posterior com a assessoria da PI, escutei o seguinte relato:

[...] Elas nos chamam. Uma vez nós fizemos um mutirão, fomos nós três fizemos a avaliação daquelas crianças que já estavam na escola e as professoras notaram necessidade de observar. [...] a partir dali, a gente continuou assessorando e eu fiquei como assessora daquela escola. [...] Trouxemos as crianças para cá e encaminhamos para outros atendimentos. Só que as mães não persistem. Foi frustrante para mim, trabalhar nesta escola. Professoras ótimas, interessadas, diretora, tudo. Mas as famílias, não persistem no atendimento. O ano passado eu tinha duas crianças dela. Nem chegaram aqui para se matricular. A Sabrina e o Jonas. O Jonas vinha e desistia. Tem passagem, agente dava, fazia reunião lá com as famílias, com a diretora, com as professoras, com a monitora. [...] A Sofia¹⁹ foi à mesma coisa. Eram crianças que precisavam, porém a família não teve persistência de manter. No atendimento especializado...

Frente aos dois relatos, percebi que havia dados que não ficava claro o verdadeiro motivo do não recebimento de alunos de inclusão nesta escola. Se esta escola em estado precário era suficiente para atender algumas crianças, por que não poderia atender as crianças ditas de inclusão?

Quanto às adaptações curriculares ou pedagógicas a entrevistada informa que

ocorreram muito pouco, foram muito raras. Até mesmo a criança cega participava junto com as outras crianças numa rotina normal. Na rodinha, eu me lembro de que a Laura ficava no meio das pernas da estagiária, deitada. Então, cada sorriso que ela dava que era muito raro, era festejado. Assim, também, para aquele outro menino da cadeira de rodas, tudo era comemorado.

Essa escola tinha seu PPP aprovado, contemplando a temática da inclusão. A avaliação das crianças era realizada por Parecer Descritivo Individual Semestral, lido aos responsáveis sem entregá-lo. No final do ano eram entregues os dois pareceres. Neste ano, a escola iniciou a avaliação por portfólio, também individual e semestral, que será socializado com os pais no mesmo formato dos pareceres descritivos.

19 Todos os nomes das crianças apresentados nesta pesquisa são fictícios

A **EMEI JP “Luxo Infantil”**, neste ano de 2012, tinha 83 crianças matriculadas em suas turmas de Jardins, na faixa etária de 4 e 5 anos de idade, compondo este grupo sete alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Destes um com deficiência física utilizando cadeira de rodas, um com Síndrome de Down e cinco com traços autistas.

A diretora informou que a seleção das crianças para matrícula se realiza em período unificado em toda a rede da educação infantil. Os alunos atendidos nas Escolas Especiais pelo serviço de EP e PI, são indicados para matrícula nas Escolas Infantis, configurando transferência, assim como, os alunos da escola infantil que o coletivo de educadores entenda que deva ser indicado para as Escolas Especiais segue o mesmo trâmite. Das “crianças de inclusão” matriculadas neste ano na escola, apenas uma havia procurado diretamente a escola, as demais tinham sido encaminhadas pela assessoria da PI.

Tendo recebido esta informação, conforme fala abaixo, busquei esclarecimentos quanto ao processo de seleção das crianças para matrícula, pois segundo o relato da diretora tive o entendimento que as “crianças de inclusão” ingressavam anteriormente ao período unificado de inscrição da rede pública de Porto Alegre.

Apenas uma criança procurou diretamente à escola as demais vieram por indicação da EP e PI, inclusive no ano passado eu disse para as gurias: “É só a Luxinho”? Temos outros Jardins de Praça que podem receber estas crianças.

A assessora por sua vez informa que

quando ocorre à necessidade nas EMEIs as crianças passam a ser prioridade para atendimento na EP e PI e na via inversa o processo que ocorre é a informação de que escolas a rede dispõem para que os familiares possam fazer as inscrições das crianças para que participem do processo de seleção. Nossos alunos, se não estão na educação infantil, eles se escrevem nas escolas infantis no mesmo período que os outros, em outubro. Então a família escolhe. A gente conversa. Tem muitas famílias que preferem o Jardim de praça pelo fato de ser um turno só. As crianças têm muitos atendimentos [...] Então isso favorece o Jardim de Praça. Outro critério que as famílias usam, que se preocupam, é a localização. O acesso a este lugar. Se é próximo a casa ou não é. Que lugar é este, como chegar, condução, várias conduções, ônibus na porta. Pergunta para as diretoras das escolas infantis quantos ficaram na lista de espera? Eu faço questão de olhar. É assim de chorar, porque a lista de espera daquelas pessoas que foram escritas muitas vezes supera a matrícula. E o jardim de praça não. O jardim de praça às vezes sobra

vaga. [...] Isto não acontece na escola infantil. Na escola infantil os pais deixam para ficar o dia todo, para poderem trabalhar, pra ter quem fique com a criança.

Certamente, este longo e detalhado discurso realizado com propriedade pela assessora da PI, me deixou esclarecida que a indicação é feita com o objetivo de incluir os alunos que se encontram em atendimento para que façam suas inscrições nas escolas infantis e para que possam concorrer às vagas durante o processo de seleção. O que de fato ocorre especificamente com este jardim de praça é que além de sobrem vagas, por ele prestar atendimento em um único turno, suas características de localização facilitam o acesso das famílias que acompanham às crianças. Em 2010, a escola recebeu “crianças de inclusão”, no segundo semestre, porque a escola ainda possuía vagas e não tinha lista de espera. A diretora refere que “Este ano, temos crianças frequentando a escola que são da Restinga, do Centro e de outros bairros que não pertencem ao nosso zoneamento”.

A escola “Luxo Infantil” tem em seu histórico um número significativo de crianças de inclusão matriculadas anualmente. A diretora desta escola também possui deficiência física, utilizando muletas para sua locomoção o que considerei relevante pontuar. Pois mesmo não sendo dito, me pareceu que a sua deficiência física a aproxime da temática, dando mais possibilidades de acolhimento a estas crianças e talvez tenha eco na comunidade. O que se produz aqui é uma via dupla de acolhimento, tornando aquele local, um lugar de desejo, um lugar de pertencimento. Isto fica muito claro nas palavras da diretora quando atribuiu, o significativo número de crianças incluídas ao acolhimento realizado pela escola, concluindo sua fala assim: “Primeiro a gente acolhe, depois vai conhecer a criança e depois que vai ver o diagnóstico”, demonstrando que para ela antes de serem alunos com Necessidades Educacionais Especiais são crianças.

Esta escola tem seu PPP e Regimento Escolar aprovado, tendo disponibilizado seus documentos para a pesquisa no momento da entrevista. Foi prontamente providenciado cópias dos parágrafos que traziam registros sobre a temática da inclusão, indicando que no capítulo dos “fundamentos” do PPP da escola, no item “concepções” o trecho que registrava a diversidade e a igualdade de oportunidades, seria referência à educação inclusiva, segundo a diretora.

Esta atitude de prontidão e o destaque ao item “concepções” do PPP revelam mais uma vez o seu interesse, sua apropriação pela temática e sua concepção de

educação inclusiva.

Na **EMEI “Acessibilidade”**, no dia da entrevista, frequentavam 85 crianças, distribuídas nas turmas de berçário, maternal e jardim. Apenas uma criança incluída e via Ministério Público. A diretora descreve como ocorreu este fato.

Na verdade o Mário não tinha sido sorteado, depois a promotora ligou e a secretaria solicitou que nós fizéssemos a matrícula. Sabe o que aconteceu? Ele só não ficou a mais, porque teve Ana Júlia, uma menina que tinha sido contemplada, que a mãe se mudou, e não quis mais a vaga, e aí ficaram 25 alunos na turma. A comunidade não se deu conta, porque no dia do sorteio eles não estavam, mas como era pessoal todo novo, quem participa do sorteio é quem tá entrando, e até a gente sabe que tiveram aqueles que não conseguiram vaga.

Na fala da vice-diretora ficaram claras suas preocupações, quais sejam que com o ingresso do Mário, excedendo o número de alunos na turma, a comunidade percebesse que a criança não havia participado do processo de sorteio.

A família da criança com Necessidades Educacionais Especiais recorreu ao Ministério Público, assim como qualquer outra família poderia ter acionado este órgão para pleitear uma vaga na escola. Muitas crianças na rede ingressam desta forma, a despeito de lista, a despeito de número de alunos, desde que acatada a solicitação por comprovação da real necessidade da família, garantindo o direito a escolarização a criança. A incidência de ingresso por esta via tem sido muito significativa em nossa realidade escolar devido o desconhecimento deste processo por parte da comunidade.

A assessora da PI da escola relatou sua participação na conquista da vaga para o Mário, fazendo sua defesa de direito e de legalidade.

O Mário não tem síndrome de Down, ele tem leucemia, o que o levou para conquistar esta vaga foi leucemia, porque os médicos atestaram. É todo um processo de documentação [...] A escola teria que ser na proximidade da casa para a mãe poder chegar à escola caso ele adoecesse, se machucasse, passasse mal. Porque é uma criança assim, se ele tem alguns sintomas, febre [...] várias questões que os médicos apontam, ele tem que ser internado imediatamente. A escola que oferecia estas possibilidades era a “Acessibilidade”. [...] Teve o sorteio. Ele não entrou. Então a gente fez todo um processo acompanhando esta família, pra conseguir esta vaga pra ele. A gente foi à secretaria, conversamos com a escola [...] Então a gente assessorou a família para que a criança entrasse pelas vias legais. Não é um favor, ele entrou por que ele tem a necessidade de ser atendido pela leucemia.

A vice-diretora relatou que a escola nos anos anteriores não havia recebido

alunos com Necessidades Educacionais Especiais, recordou apenas de uma criança que tinha problema nas pernas utilizando cadeira de rodas. Neste ano, além do menino com Síndrome de Down, informou que na escola tinha uma menina que foi encaminhada para avaliação na EP, relatando os motivos que levaram a escola a este procedimento.

Pelo que a gente está observando ela tem todas as características de uma criança autista. Ela é do maternal. [...] não tem diagnóstico ainda, mas a gente vê claro, ela repete as coisas. Terça-feira quando eles saíram para passear, ela ficou assim, meio alheia, várias coisas que são observadas, vários momentos dela na escola nos levaram a solicitar avaliação.

A **EMEI “Escama de Peixe”** tinha 117 crianças frequentando a escola em turmas de berçário, maternal e jardim. Uma “criança incluída” que realizou a matrícula, mas não frequentou a escola e outra encaminhada para avaliação da PI. Estas duas crianças não foram mencionadas no início da entrevista.

Estamos na escola desde dezembro, este ano não temos nenhuma criança matriculada com Necessidades Educativas Especiais, e não tenho conhecimento se a escola já teve em anos anteriores alguma criança matriculada.

Encerrei a entrevista com poucas informações, tendo em vista que a direção era nova e não pertencia aquele coletivo escolar anteriormente, desconhecendo o histórico de inclusão da escola. Porém me recordei que no momento do agendamento para a entrevista, informalmente, a diretora havia comentado que estaria encaminhando para avaliação da assessoria da PI uma criança. Retomo a entrevista trazendo esta questão.

Esta criança tinha atendimento pelo “Pim Pia” e nos relatórios de visita que fazem a assessoria já apontavam esta suspeita e encaminhava para consulta com o neuro. O que mais chamou a nossa atenção foi à dificuldade na comunicação, [...] ele não interage com as crianças, ele se morde ele se bate, ele não come sozinho. Agora que ele está começando a caminhar. Quando ele chegou à escola ele não caminhava. Nós ficamos na dúvida se era falta de estímulo ou se era realmente uma da síndrome do espectro autismo.

Finalizei novamente a entrevista e iniciamos a visita nos ambientes da escola para observação e registro das imagens. A diretora enquanto me apresentou o espaço físico, relatou a respeito de uma criança que havia solicitado matrícula,

mas não frequentava a escola. Fato ocorrido este ano.

Prossigui a visita, fotografando os ambientes e permitindo que a diretora continuasse relatando sobre o fato. Posteriormente, após o término do registro das imagens solicitei a ela que me recontasse em sua sala e que autorize a gravação. Assim procedemos sem constrangimentos.

Ele fez a matrícula, mas ele não chegou a frequentar aqui. A mãe entendeu que seria melhor para a criança que ela ficasse em uma escola regular particular, aqui perto, que as turmas são de seis crianças. Então ela não chegou a fazer adaptação. A criança tinha paralisia cerebral, um problema em decorrência do parto.

Esta tentativa de omitir os fatos me pareceu uma estratégia utilizada pela diretora para não precisar falar sobre estas crianças, negando a inclusão. Porém em seu PPP, que não estava autorizado pelo Conselho Municipal de Educação, constava referências à temática da inclusão, registrando;

Escola inclusiva é aquela que acolhe, aceita e consegue trabalhar com as diferenças que podem ser sociais, étnicas, religiosa, de gênero, uma deficiência, uma superdotação, uma doença, entre tantas diferenças possíveis. (PPP da Escama de Peixe)

A avaliação na escola era realizada por parecer semestral, sendo que no primeiro descrito o trabalho coletivo desenvolvido no decorrer do semestre e no segundo semestre relatava a caminhada individual da criança. A diretora acreditava

que o parecer pode contemplar a avaliação de uma criança com necessidades educativas especiais, porque aborda tanto as questões subjetivas, as atividades coletivas, quanto à abordagem dos objetivos trabalhados e toda a caminhada da criança. A melhor forma possível para demonstrar o desenvolvimento da criança. Portanto entendo que o currículo da escola da forma que está posto atenderia também uma criança com NEE. A única dificuldade da escola para o atendimento seriam as questões físicas. (Diretora da Escama de Peixe)

A **EMEI JP “Praça Encantada”** tinha 77 crianças frequentando a escola em turmas de maternal e jardim. Destas, nenhuma “criança incluída” matriculada, porém em anos anteriores havia recedido crianças de inclusão.

Tivemos, um menino, com traços autistas que ficou conosco três anos, eu tencionei para ele entrar antes, porque tinha idade de M2, eu tencionei e consegui e ele ficou três anos na escola. Conseguia dar conta do Germano, além dos relatórios dele eu tenho relatos das mães, que tinham filhos aqui, e dos colegas do Germano. Aí ele foi para uma escola especial, do estado. [...] Parece-me que pelo o

último relato da mãe ele estava muito bem lá por quê não estava dentre crianças ditas com desenvolvimento normal, mas as pessoas que o estavam atendendo tinham condições de atendê-lo melhor do que aqui. A professora dele aqui quase “piró”. [...] Para nós contavam as outras mães que ele ficava no portão da escola chorando. Então não foi legal.

A diretora desta escola tem formação na área da educação especial, demonstrando tranquilidade e segurança para lidar com as questões da inclusão, tendo entendimento de que o melhor lugar para uma criança com traços autista seja uma escola regular.

A assessora da PI da escola relatou as condições que desfavoreciam a frequência de crianças com Necessidades Especiais nesta escola:

Tem uma dificuldade de espaço, muita escada, aquela cozinha, aquele banheiro, aquela secretaria, ela tem um limite de alunos. Tentamos uma vez o Victor, aquele que faleceu, ele morava ali perto, a “Praça Encantada” se organizou toda para recebê-lo, mas tinha uma lomba muito difícil de subir com a cadeira de rodas. Então a família não quis. A casa dele era a duas quadras, mas o relevo ali impossibilitou. Então ele não foi. A Direção tem formação na área da educação especial, ela tem muita receptividade com as crianças.

5.2. ADAPTAÇÕES/ADEQUAÇÕES PEDAGÓGICA

Tendo como foco a aprendizagens e a convicção de que escola é lugar de Todos, as adequações pedagógicas devem ter a intenção de qualificar as práticas docentes e os processos de aprendizagens de forma a atingir a Todos nas suas especificidades, ampliando a possibilidade de aprender na perspectiva da valorização de seu potencial individual.

A **EMEI “Escolinha”** teve uma estagiária da educação especial para auxiliar o professor no atendimento as crianças com NEE. Os alunos somente frequentavam a escola acompanhados pela estagiária de inclusão. A diretora se posicionou afirmando considerar impossível que os alunos frequentassem o turno integral sem o auxílio da estagiária referindo que

um deles parece que usava uma sonda, era bastante problemático. Nós até tínhamos uma estagiária de inclusão que ajudava, na época, mas também eles ficavam só um turno, nunca puderam ficar turno integral, os “portadores”, por falta de recurso humano e, também, pela acessibilidade que era tão precária.

Parece que a maneira como a diretora se refere às crianças, demonstra seu olhar a respeito da inclusão. Quando as chama de “portadores” ou se refere a elas como “dois paraplégicos”. Somente uma estagiária, em trabalho paralelo garantia a presença destas crianças na escola. Parece não conseguir enxergar crianças. Continua o relato dizendo que “depois nós tivemos outra menininha. Tivemos uma estagiária muito, muito comprometida com esta menininha, a Laura”.

Neste momento a diretora fez uma pausa na fala e ficou pensativa. Parece que ao lembrar o nome da “menininha” a deu vida naquele instante.

Eu não sei bem as designações das síndromes das crianças, vou te dizer bem a verdade, eu não tenho conhecimento. Mas ela não falava, ela não comia sozinha, ela ficava assim meio largada, mas também conquistou todo mundo. Fizemos “pernas de calça de brim”²⁰ para ela ficar sentada com apoio. As gurias estavam sempre procurando coisas novas para facilitar a vida dela na escola.

O nome lembrado pela diretora trouxe a criança. A criança com suas características e com afeto despertado. A diretora se desculpou por não saber a síndrome da Laura, mas isto não era importante, não precisava de fato saber. Serão muitos sujeito com muitas etiquetas que provavelmente ela conhecerá e que podem ter outras tantas síndromes, mas não é a síndrome.

Para Laura foram pensadas algumas adaptações “não significativas” (PCN, 1998) como a “calça de brim” e outras que ficaram subentendidas na fala quando disse que estavam sempre “procurando coisas novas para facilitar a vida dela na escola”.

Depois nós tivemos uma deficiente visual, Caroline. Muito bonitinha, muito querida, e nós tínhamos uma assessora, na SMED, que trabalhava na educação especial e também numa escola de cegos. Ajudou-nos bastante. [...] Também, no começo, foi apavorante para todo mundo, principalmente, para quem ia lidar diretamente com ela. Mas depois ela desenvolveu uma autonomia tão grande, lá no nosso espaço físico, que ela muitas vezes saía da sala e ia visitar as outras salas sozinhas. Às vezes, quando ela ia descer a escada, as outras crianças, maiores, davam a mãozinha para ela poder descer. Ela tinha quatro anos e frequentava o maternal.

Fazendo a leitura dos relatos comecei a perceber que a escola se sentiu mais segura e tranquila quando seus interlocutores intensificaram um trabalho qualificado

²⁰ Recurso Pedagógico confeccionado com calça de brim inteira, costurada nas extremidades e preenchida com enchimento.

na escola. Ao observar o primeiro relato em que a diretora refere-se à estagiária de inclusão sem expressar elogios, as crianças eram apenas “portadores”, “paraplégicos”. No segundo relato percebi que a estagiária de inclusão transmitiu segurança à escola, podendo tratar com tranquilidade a inclusão, dando nome e vida a criança. Neste terceiro relato percebi claramente o conforto da escola compartilhando com a Assessoria da Educação Especial sua aluna de inclusão. A diretora conseguiu, inclusive, visualizar aprendizagens na Caroline. A presença da assessoria foi fundamental neste processo.

A **EMEI JP “Luxo Infantil”** organiza os tempos da escola as necessidades individuais dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, reduzindo o horário de atividades na escola, com entradas e saídas diferenciadas das demais crianças, “de acordo com que eles suportam e com os recursos humanos que dispomos. Neste momento, estamos enfrentando muitas dificuldades em relação à falta de recursos humanos”, disse a diretora:

A gente teve uma dificuldade no Jardim B, com o Teodoro, porque ele não tem o mesmo entendimento das outras crianças. Alguém bate nele e ele quer revidar. Foi na hora de jogar bola, aconteceu um episódio. Então eu chamei a mãe do outro menino. Conversamos. Acho que ela saiu tranquila. [...] Mas cada ano é um ano, cada turma é uma turma. [...] O atendimento as crianças com NEE é discutido nas reuniões pedagógicas, são construídos alguns jogos especiais.

Revidar é uma atitude normal. A preocupação deve estar com o que bateu. O que o estaria incomodando? Esta escola procura pontuar suas intervenções de forma a acomodar as situações para a aceitação e entendimento dos episódios. Percebo no relato que mesmo entendida como “dificuldade” a escola se propôs a esclarecer de forma preventiva o ocorrido, não permitindo suscitar falsas interpretações. A escola se posicionou em buscar resolução de suas “dificuldades” de acordo com as necessidades que se apresentavam, compreendendo que tudo pode ser diferente a cada ano, pois os grupos são constituídos em uma dinâmica imprevisível. Neste contexto, a escola discutia os assuntos referentes às crianças com NEE no coletivo, nas reuniões pedagógicas, sendo definidos os encaminhamentos.

A dificuldade com o Renato, um aluno que foi transferido para a Escola Especial, foi basicamente com a mãe que não trazia a criança

para a escola. O Raul não desenvolveu suas potencialidades, não se constituiu enquanto grupo, e isto mexeu muito com a gente além da entrada destes três meninos.

Ao comentar sobre o Renato a direção deixou transparecer a sua frustração em a escola não ter tido “êxito” no acolhimento, tendo resultado no desligamento da criança à escola, deixando uma lacuna nas possibilidades de desenvolvimento daquela criança em uma escola comum.

Esta marca da impotência desencadeou reflexões e “revoltas” transferidas ao ingresso dos meninos com traços autistas, que eram em número de três e aos quais se somaram mais dois.

O ano passado foi bem difícil, no segundo semestre, quando chegaram os três meninos autistas, foi muito difícil. Foi a primeira vez que eu tive tanta dificuldade em lidar com a situação. Segundo semestre, o educador já está mais cansado. Para as crianças também foi muito difícil. E aí deu uma revolta geral em todo mundo, até em mim. A maioria das escolas não inclui, porque sempre aqui, por que, por que, por quê?

Esta escola se distinguiu das demais entrevistadas por ter um número significativo de crianças incluídas. A direção questionou esta diferença entre as escolas, porém reconheceu o apoio dado pela Secretaria de Educação à escola.

Dá a gente foi conhecendo as crianças, foi se acalmando, mas deu um “baque”. As crianças são uns amores, graças a Deus, nós já tínhamos três autistas, e tem escolas que não tem nenhum. Foi a primeira vez que o grupo ficou revoltado e eles diziam: será que a gente vai ter que também fechar a cara? A gente até entende que faz a diferença para as pessoas e que, felizmente, nós temos uma boa parceria de apoio com a Secretaria de Educação, mas às vezes nos sentimos incomodado com estas desigualdades.

Ao final da entrevista, depois de falar sobre a suposta “desigualdade” que incomodava a escola, a diretora revê o seu discurso, analisando a organização da própria escola, onde percebeu que o que acontece na rede se repete no interior da escola que ela administra, concluindo: “E assim é a vida”.

O que acontece com a nossa escola de ter um número expressivo de crianças incluídas deveria nos deixar felizes, pela valorização do bom trabalho, mas nos entristece, pela sobre carga que temos que dar conta em relação às outras escolas. Mas no interior da escola isso também se repete. Temos professoras com características também diferentes e algumas por desenvolverem um trabalho, mas efetivo com estas crianças, também tem um número maior de alunos de inclusão, na sua sala de aula, que outras professoras que não tem o

mesmo acolhimento. E assim é a vida. E é todo o ano é a mesma coisa, há nove anos.

A diretora demonstra claramente seu descontentamento parecendo que incluir é algo ruim, é um peso para a escola.

A **EMEI “Acessibilidade”** organizou horários diferenciados para o atendimento do Mário, seu “aluno de inclusão”, de acordo com as circunstâncias da escola. A vice-diretora atribuiu a criança não frequentar a escola em tempo integral devido à falta de estagiária de inclusão.

Na verdade assim, oh! Ele entrou faz pouco. Ele começou [...] metade de março. E assim, ele teve leucemia, assim como ela tá muito bem ele sente muita dor na barriga. A gente acha que é de tanta medicação. [...] Agora ele tá ficando toda a manhã até às duas e meia, quando a mãe não tem que buscar meio dia. Ele dorme na escola, um amor ele. Antes do lanche ele vai embora, ele não quer lanche. Ele não tá ficando mais porque tá faltando RH, tá faltando estagiária de inclusão, ela terminou o estágio.

Na fala da vice-diretora percebi indícios iniciais de negação da existência do Mário na escola, através da interjeição utilizada e posteriormente do suposto tempo de frequência da criança na escola, através das falas: “entrou faz pouco”– “não começou”- “começou, eu acho...”, não precisando o início das atividades do Mário na escola. Após o reconhecimento de que Mário é aluno da escola então é caracterizado como alguém “muito doente” e que só pode ficar se tiver uma estagiária de inclusão. Seria ela o “par” de Mário?

A Equipe organizou o período em que o Mário participava das atividades na escola e justificou ele não ficar por mais tempo em virtude da falta da estagiária de inclusão. O grupo de educadores contribuiu para a não aceitação da inclusão se posicionando de maneira insegura, demandando formação específica para o atendimento as crianças com NEE.

Agora eu vejo assim, como é difícil os próprios educadores aceitarem crianças assim. Eu não sei mais eu acho que as pessoas tinham que ser mais bem preparadas pra isso. A gente tem uma monitora que a criança nem ficou ainda e ela já vem seguido aqui se colocar que não dá. Mas a criança nem chegou ainda. [...] As pessoas tem que se prepararem, tem que se preparar, porque cada vez mais, cada vez mais estas crianças estarão chegando à escola.
[...] Não, Realmente ainda não pensamos. Isso não foi pensado, mas eu acho necessário. Porque dependendo da pessoa que acompanha

ele, a pessoa acha que é o só acompanhar, a pessoa fica ali. Ele corre para um lado e corre pra outro, ele corre perigo. [...] mas ele não para. Por que ele não para exatamente. Tem que querer. Tem que ter cuidado. Tem que envolvê-lo para que ele não queira sair.

No relato a cima, a diretora se referiu as adequações/adaptações pedagógicas, demonstrando entendimento da necessidade de realizá-las, argumentando que sem a efetivação destas, a escola poderia ser apenas um lugar de contenção, sem investimento pedagógico, portanto sem respostas de aprendizagem. A Diretora demonstra muita dificuldade de tratar com a situação e não refere conhecimento sobre o caso.

É fácil falar de inclusão, inclusão, mas eles não mandam RH. Às vezes não tem RH, mas eu acho que a pessoa tem que procurar também, ela tem que procurar e é obrigação dela como educadora. Porque as crianças hoje dão um “baile” na gente, e se tu ficar parada, com aquela mesmice de planejamento, de tudo de 100 anos atrás.

A diretora demonstra incomodo com tudo. Espalha seu descontentamento, mas não faz um pedido de ajuda. Pareceu-me que falar sobre a temática da inclusão reportam as pessoas para outro lugar. Talvez um lugar de reflexão autocrítico. Aqui, novamente me encontro diante de outra postura em relação à inclusão no final da entrevista. A mesma vice-diretora que iniciou a explanação não conseguindo enxergar seu aluno e que apontava culpados para os insucessos com as crianças, no final da entrevista tece comentários críticos a falta de recursos humanos, mas se autoriza a afirmar que era “obrigação” do educador procurar inovar seu planejamento para dar conta das demandas, sejam elas de inclusão ou não. Mais “culpados”? Como organizar tanto incomodo?

A **EMEI “Escama de Peixe”** matriculou uma “criança de inclusão”. “Sem nome”, tendo o entendimento que ela demandaria muita ajuda, recorrendo a Assessoria da Educação Especial em busca de subsídios que instrumentalizassem a escola para prestar o atendimento a esta criança. Porém a criança não frequentou a escola.

Foram feitas movimentações, contato com a educação especial. A criança na verdade precisaria de muita ajuda. Nossa expectativa era de como seria esta criança. Como trabalharíamos com esta criança, o que ela precisaria. A grande preocupação era o que esta criança

demandaria a mais para nós, seja de materiais, recursos humanos, recursos pedagógicas. Então se criou uma expectativa muito grande com a chegada desta criança, mas nem iniciou o trabalho, nem a adaptação.

Da forma que refere a Diretora podemos imaginar o incomodo com o desconhecido, com o não sabido. De antemão o “menino” já era “um problema”. Quando questionada sobre encaminhamentos pontuais na escola referente ao “Fechamento de Quadro”²¹ e a “Organização das Turmas”²², a diretora deu uma pausa na fala, respirou fundo e disse “Chegamos aqui em dezembro de 2010, o Fechamento do Quadro já havia acontecido. Existia uma proposta de demanda para uma estagiária de inclusão. Havia dois jardins A, e esta criança...”

Neste momento, a diretora fechou os olhos e realizou parte da fala com os olhos fechados.

Ficaria com uma educadora que pertencia à família, mesmo assim a criança não ficou. A educadora e a criança eram da comunidade. Foi feito um contato com a Educação Especial e ficou combinado que primeiro nos acolheríamos à criança, veríamos como nós nos adaptaríamos a ela e ela a nós e depois e que nós avaliaríamos ou não a necessidade de um orientador especial. Mas a família acabou optando pela criança não ficar aqui. Para nós ela não solicitou transferência, apenas ficamos sabendo através da funcionária que hoje não trabalha mais conosco.

Percebi que a diretora não se sentiu à vontade em falar sobre os encaminhamentos adotados para acolhimento à “criança de inclusão” e o desfecho do fato. A escola se referiu às adaptações previstas para o ingresso da criança destacando inicialmente a adaptação da escola em relação à criança e posterior adaptação da criança à escola.

A **EMEI JP “Praça Encantada”** por se situar em uma praça, no centro da cidade, seu foco pedagógico de investimento era a restauração desta praça com envolvimento da comunidade.

Esta escola recebeu seu “aluno de inclusão” em uma turma onde as crianças eram de idade inferior a sua devido à falta de acessibilidade à sala onde estavam as crianças da sua faixa etária e a impossibilidade de deslocar toda a turma para o outro piso em virtude do pequeno espaço físico e do número de crianças que já

²¹ Organização da escola quanto aos seus recursos humanos no que se refere às turmas com que cada educador vai desenvolver seu trabalho.

²² Composição das turmas - crianças que compõem as turmas.

frequentavam aquela turma.

Como este menino, que era cadeirante, a turma que ele deveria estar frequentando pela idade cronológica era lá em cima [...] ele ficou aqui embaixo. Então agente fazia um trabalho conjunto, porque nós trabalhamos muito com as turmas juntas aqui. Então ele era atendido junto.

Esta escola organizou seu trabalho pedagógico de forma a acolher a criança dita de inclusão, buscando uma alternativa que contemplasse o atendimento mesmo não dispondo de vaga na turma onde efetivamente devesse frequentar de acordo com sua idade. A escola procurou desenvolver atividades coletivas entre as turmas de maternal e jardim de forma a atender as necessidades e interesses das crianças que compunham os dois grupos.

A mãe ficava uma parte da manhã aqui, o Jorge não ficava toda a manhã, até em função das fraldas e das sondas. Nós não temos fraldário, não temos berçário. Mas, assim, agente fez tudo que a gente podia. Ele ficou aqui eu acho que uns seis meses. E a mãe carregava aquela cadeira para cima e para baixo. Pedi verba extra para SMED, mas demorou em abrir processo.

Mesmo a escola não prestando atendimento a crianças de berçário e não estando equipada com fraldário isso não impediu que a escola se organizasse com a mãe do Jorge para atendê-lo dentro do tempo possível. A escola sensível às demandas da família, implicada em auxiliar na resolução dos problemas, recorreu a Secretaria de Educação solicitando verba extra para disponibilizar um mínimo de acessibilidade para o Jorge, porém o processo foi moroso e ocorreu o desligamento da criança da escola, neste ínterim.

A diretora refere outra criança com quem trabalharam.

O Gregório trabalhou na turma, como qualquer outra criança. A gente foi buscar informação a respeito. É sempre um trabalho muito casado com a família. [...] No primeiro momento, adaptação dele foi muito difícil, a mãe chegou aqui com ele, com quase quatro anos, de carrinho, como um bebê. Fizemos uma “Senhora adaptação” para ele poder querer ficar na escola. Conseguimos. Foi muito bonito o crescimento dele aqui na escola, foi bárbaro de ver. Ele sempre participou de tudo, de todos os passeios. A mãe era parceira. A gente a trazia e ela precisava também de um aconchego. Quanto a isso, eu acho que a gente fez legal também. E depois a gente foi buscar informação para estar atendendo ele. De que forma a escola poderia estar estimulando, para ajudar ele, que melhores entradas ele tinha. No início quando ele sentava na roda, “surtava”. No final saiu daqui sentando, mesmo, dançando. Enfim, era uma coisa muito bonita.

O Gregório é uma criança com traços autistas que participou de todas as atividades propostas pela escola. A diretora desta escola realiza o trabalho pedagógico em parceria com seus educadores e as famílias das crianças. Desta forma, a participação pedagógica da direção é efetiva, transcende a administração. Pude perceber nitidamente nos seus relatos seu envolvimento pedagógico e sua satisfação no compartilhamento das aprendizagens do Gregório.

Como o Gregório “batia”, no primeiro momento a relação com as crianças era agressiva, aos olhos dos outros. Fizemos uma reunião com os pais, eu perguntei para mãe, que ela se sentisse bem a vontade se ela gostaria de participar ou não, aí ela optou por não e eu dei graças a Deus, porque eu não sabia o que vinha. E aí sim nós ganhamos esta comunidade. Então os pais abraçaram a causa do Gregório. Os colegas também muito, coisa mais querida. E aí a coisa fluiu que foi uma beleza. [...] Nós chamamos a comunidade para tratar deste assunto. Tínhamos que proteger o Gregório e proteger esta relação dele com a turma, foi esse processo.

Notasse evidências de um entendimento muito diferente desta escola, desta diretora e comunidade em relação às demais. A escola realiza intervenções pedagógicas em parceria com a comunidade, propondo reuniões para estudo e discutir demandas da escola. No caso do Gregório, especificamente, devido à imprevisibilidade da reação das demais famílias em virtude das suas atitudes “agressivas”, a diretora se sentiu mais à vontade quando a mãe, por opção não quis participar da reunião. A sua intenção era de “proteger a relação dele com a turma”, pois entendia que as crianças poderiam compreender aquela situação de maneira tranquila e temia que os pais não tivessem o mesmo entendimento.

Foi maravilhoso, porque a “Lu” é orientadora também, trabalhou assim, investiu no Gregório, apostou todas as fichas dela, foi bárbaro, muito legal. Nesta turma dele não chegava a ter 25 crianças, por ser aqui embaixo, eram 17 crianças.

Esta escola também valorizava a formação do educador, acreditando que um trabalho de qualidade passa por um profissional também qualificado, mas que este professor precisava estar envolvido com sua tarefa, propondo sempre atividades que desafiassem as crianças a produzirem o seu melhor.

A diretora mencionou o número de crianças que frequentavam a turma do Gregório, que por se tratar de uma sala de aula de pequenas dimensões físicas

acolhia apenas 17 crianças. Acredito que este dado seja de relevância na discussão da inclusão.

A avaliação nesta escola era realizada por Parecer Descritivo. No primeiro semestre a descrição da turma e no segundo semestre o parecer individual. Simultâneo a entrega destes pareceres à escola apresentava um Portfólio único da turma, contendo uma coletânea de trabalhos das crianças nos diversos projetos desenvolvidos. A escola tinha preocupação com o aprimoramento constante do processo de avaliação, na intencionalidade de transparência, fidedignidade as produções das crianças e facilidade de entendimento dos pais.

Elas vão juntando fotos, produções dos projetos. A gente vai tentando ano a ano ir transformando de acordo com aquilo que a gente acha mais legal e que dá um retorno melhor para os pais, e que seja mais fidedigno frente à produção dos alunos. Enfim todo o processo, todo o processo de avaliação.

A diretora finalizou a entrevista lendo a avaliação do Gregório. Após a conclusão da leitura emocionada fez algumas referências carinhosas a criança e decepcionada relatou que o Gregório foi para uma Escola Especial por opção da mãe dele por acreditar que a Escola Especial está mais preparada para trabalhar com as crianças com traços autistas. De fato para uma escola que investe tanto ver seu aluno, depois de todo o investimento, ir para a escola Especial traz esta sensação de frustração. As escolas se mostram em fazes, tempos, entendimentos muito diferentes. Os pais algumas vezes se mostram com pouco apoio para seguir garantindo o processo de seu filho.

5.3. ADAPTAÇÕES/ADEQUAÇÕES FÍSICAS

Na **EMEI “Escolinha”** as crianças estão distribuídas de acordo com o espaço físico, por tratar-se de uma escola com funcionamento provisório em uma casa alugada pela prefeitura, a qual não dispõe de amplos ambientes, não comportando atender o número de crianças previsto pela legislação.

Esta escola tinha seu funcionamento, anteriormente, em outras instalações, onde também não dispunha de acessibilidade mínima. A Secretaria de Educação teve a intenção de instalar um elevador na escola, devido à existência de escadas, porém as condições precárias do prédio impediram esta adequação física.

Nestas instalações a escola fazia atendimento de berçário sendo possível utilizar a sala de higiene dos bebês para a troca de fraldas das “crianças de inclusão”.

Também não tínhamos acessibilidade. Ele ficava no chão. Para descer a escada, no começo era carregado [...] Inclusive a SMED andou por lá, fazendo uma vistoria pra ver se dava para instalar um elevador, um andar só, porque era um andar só, mas se tornou inviável, pelo espaço que se tinha, e porque o prédio já estava em deterioração, com muitas rachaduras, que foi a causa porque nós saímos de lá, então eles não quiseram investir. [...] Mas lá nós tínhamos ainda um berçário, então nós tínhamos a sala da higiene do berçário, que era usada para eles também.

A diretora relatou as adequações criativas que as crianças desenvolviam para superar a falta de acessibilidade da escola e as parcerias que se construíram dentro e fora da escola para auxiliar as crianças em suas locomoções.

Mas a partir de um tempo eles começaram a descer. Eles desciam a escada sozinhos, sentadinhos, se arrastando, sempre acompanhado por um adulto. [...] Ela tinha um carrinho, então era locomovida pelo carrinho. Na hora de descer a escada duas pessoas pegavam o carrinho para descer. Nós tínhamos, na época, o cozinheiro e o irmão dele que era da limpeza, então eles nos ajudavam porque tinham mais força. [...] Como a avó tinha muita dificuldade para carregá-lo no colo, a escola conseguiu uma cadeira de rodas, que era utilizada por ele na escola. AACD passou para a escola, ficando como uma aquisição da escola.

No prédio atual da escola a falta de acessibilidade era ainda maior, porque eram muitas escadas, e não faziam atendimento a crianças na faixa etária de berçário, portanto, não contavam com fraldário, dificultando a troca de fraldas. A diretora relatou a construção de um portão no final da escada por motivo de segurança das crianças.

Nós fazíamos a troca no chão, em um colchonete, sem nenhum ambiente adaptado, nem acessibilidade, nada. Ele não ficou mais, porque nós não tínhamos o ambiente físico adequado para ele, eram muitas escadas, sobe e desce escada. Fizemos aquele portãozinho ali, pra ele não sair. Tudo porque ele só queria ficar no portão, ele gostava de ficar olhando para a rua, ver os carros...

De fato a “nova escola” tinha estrutura muito precária a todos, mas apenas o “menino de inclusão” não pode ficar.

A **EMEI JP “Luxo Infantil”** tinha rampa de acesso à escola, barras de apoio,

banheiro adaptado, trocador, cadeira especial e mesa adaptada para a cadeira de rodas. As adaptações prediais realizadas na escola foram executadas com verba do MEC. A escola foi contemplada com esta verba, devido ao seu histórico significativo de “crianças de inclusão” matriculadas.

A **EMEI “Acessibilidade”** tinha acessibilidade por toda a escola, inclusive em suas áreas externas, com rampas, barras de apoio e pisos táteis. A escola recebeu recurso financeiro da Prefeitura a partir da elaboração um projeto de acessibilidade solicitado pela Secretaria de Educação. A diretora não recorda de ter frequentado a escola uma criança que necessitasse destas adequações físicas, inclusive apresentou desconhecimento quanto à utilização destes recursos. “Eu não sei para que servem as barras, não sei se é para o cadeirante, eu não sei pra que. [...] eles mudaram o piso. É eu não sei por quê. É, trocaram.” O piso que ela refere aqui é o piso tátil que ela demonstra desconhecer a utilidade.

A **EMEI “Escama de Peixe”** tinha apenas uma rampa de acesso à escola, não contando com qualquer outra adaptação física. Como a escola tem a biblioteca e brinquedoteca no segundo piso, a diretora buscou informações junto a Secretaria de Educação da possibilidade de acesso dos cadeirantes a estes espaços. “Existe uma proposta de um mecanismo adaptado à cadeira de rodas para que seja possível subir a escada já em uso na escola Wesceslau Fontoura²³.”

A **EMEI JP “Praça Encantada”** não possuía nenhuma adaptação física. A escola tinha dois pisos com escada de acesso muito estreita. O entorno da escola também era repleto de escadarias. Esta escola não se apresentava adaptada nem para a faixa etária da educação infantil.

²³ Escola de Ensino Fundamental da rede de ensino de Porto Alegre que recebeu verba extra para aquisição deste mecanismo para uso de seu “aluno de inclusão”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos contemporâneos, carregados de dinamicidade, escolas diferentes, compostas por uma heterogeneidade de cores, tamanhos e formas, sejam de pessoas e/ou objetos, compõem um novo cenário escolar tencionado para a **organização** de um **Ambiente Escolar** singular e plural que acompanhe este movimento. Tendo a **Educação Infantil Inclusiva** como foco da pesquisa e a preocupação com a **Aprendizagem** como dispositivo de deslocamento do educando com Necessidades Especiais para um lugar de pertencimento escolar, entendo que a potencialização do espaço educativo, pode se constituir em fonte de riqueza para a **estruturação** do conhecimento.

A partir da escuta de relatos a respeito do trabalho realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre em relação à inclusão de crianças na faixa etária de zero à 5anos e 11 meses de idade, bem como da proposta desenvolvida através dos atendimentos de Educação Precoce (EP) e Psicopedagogia Inicial (PI), me senti convocada a realizar aproximações com estas experiências através de uma pesquisa de campo nas Escolas Infantis da Rede de Ensino Municipal.

Esta pesquisa teve como objetivo pesquisar **como as adaptações Curriculares, Pedagógicas e Físicas para crianças referidas como tendo Necessidades Educacionais Especiais vem acontecendo nas Escolas Infantis da Rede Municipal de Porto Alegre.**

Durante o processo de pesquisa, tomei cinco escolas como referência, representando 12,1 % do total das Escolas Municipais Infantis de Porto Alegre onde encontrei um número muito reduzido de crianças incluídas. Apenas em uma das escolas tinha um número significativo, chamada nesta pesquisa, “Luxo Infantil”, onde havia sete crianças com Necessidades Educacionais Especiais.

A outra escola, chamada alegoricamente “Acessibilidade”, tinha uma criança incluída às demais escolas não tinham nenhuma criança incluída na ocasião da pesquisa.

Surpreendida por estes números, busquei esclarecimentos sobre o processo de seleção das crianças para ingresso nas escolas, junto à Equipe de Assessoria das escolas pesquisadas. Esta questão não estava prevista no início da pesquisa,

passando a ser relevante a partir daquele momento.

Fui esclarecida que as escolas poderiam optar em selecionar seus alunos por critérios estabelecidos pelo setor de ajustamento de vagas da SMED ou por sorteio informatizado assessorado também pela Secretaria de Educação do Município. Dentre as escolas que realizaram sua seleção por critérios, mesmo sendo um dos critérios, “criança com Necessidades Educacionais Especiais”, a ser “pontuado” no processo de seleção, nenhuma destas escolas contemplou crianças para matrícula.

Uma das escolas, “Luxo Infantil”, contemplou uma criança através do processo de seleção. As demais seis crianças foram encaminhadas pela Assessoria da EP e PI. Eram crianças que não haviam conseguido vagas nas escolas onde realizaram suas inscrições para o processo de seleção, tendo sido encaminhadas para o preenchimento de vagas ainda disponíveis, na escola, após o término do processo de seleção, devido às características deste jardim de praça.

A “Escola Acessibilidade”, não contemplou nenhuma criança com Necessidades Educacionais Especiais, no decorrer do processo de seleção, mas sim, após seu encerramento, por solicitação do Ministério Público.

As escolas pesquisadas tinham seus Projetos Políticos Pedagógicos e Regimentos Escolares aprovados ou parcialmente aprovados, contendo nestes registros a temática de inclusão. Estas escolas referem que em anos anteriores tinham crianças com Necessidades Educacionais Especiais.

A escola “Acessibilidade” foi quem evidenciou significativas adaptações físicas, tendo todos seus espaços providos de acessibilidade, com rampas, barras, piso tátil e banheiros adaptados.

A escola “Luxo Infantil” foi a que mais apresentou adequações curriculares e pedagógicas, tendo a aprendizagem como foco de investimento de seu trabalho. Da evidências nos seus espaços físicos na transparência de seus projetos decorando as paredes, as salas, os corredores, o pátio enfim toda a escola. A preocupação com a aprendizagem nesta escola “perfumava o ambiente” com a disponibilidade da equipe diretiva, dos educadores e funcionários. Tudo tinha cor, tudo tinha cheiro, estava tudo vivo. A escola era um “luxo”.

Dialogando as referenciais do trabalho com as experiências encontradas na pesquisa, assumo como posicionamento pessoal a afirmação que consta no documento do Ministério Público de que um “estabelecimento de Educação Infantil [...] que se empenhe em ser um espaço adequado, rico em estímulos visuais,

auditivos e outros, com profissionais devidamente capacitados, será um local de maior qualidade para TODAS as crianças” (2004, p.23). Acredito que sendo este um ambiente de qualidade será um espaço privilegiado para possibilidade do desenvolvimento da aprendizagem.

Encerro esta pesquisa, realizada nos espaços possíveis em um tempo permitido, deixando nela muitas lacunas, muita incompletude e o desejo de seguir o caminho. O conforto fica por conta da experiência de registrar aquilo que me permiti encontrar. As intenções são sempre maiores, mas o que fica é o que escrito está.

Quando nos aventurarmos a pesquisar não imaginamos o que vamos encontrar. Fui alegrada pela escola “Luxo”, pela congruência de suas concepções e ações, mas **surpreendida com números atuais, tão reduzidos de alunos incluídos nas EMEIs e JPs de Porto Alegre** em dissonância com o histórico de inclusão desta rede de ensino. Como uma pesquisa nunca se esgota nela mesma, ao contrário sempre nos convoca a uma nova pesquisa, fiquei extremamente inquietada com estes números. Então fica a pergunta: **Onde estão as crianças com Necessidades Educacionais Especiais da Educação Infantil em Porto Alegre?**

O conforto é que pesquisar é assim, ao encontrarmos respostas, estas estarão sempre acompanhadas de outras perguntas.

REFERÊNCIAS

MEC, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Portal de Ajudas Técnicas:** Equipamento e Material Pedagógico para Educação, Capacitação e Recreação da Pessoa com Deficiência Física - Recursos Pedagógicos Adaptados. Brasília, 2002.

_____, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Portal de Ajudas Técnicas:** Equipamento e Material Pedagógico para Educação, Capacitação e Recreação da Pessoa com Deficiência Física - Recursos para Comunicação Alternativa. Brasília, 2006.

_____, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Saberes e Práticas da Inclusão-** Recomendações para a construção de escolas inclusivas. Brasília, 2006.

_____, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL/DEPARTAMENTO DE POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL/COORDENAÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL **Referencial Curricular para a Educação Infantil.** Brasília, 1998.

_____, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Adaptações Curriculares- Estratégias para Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Brasília, 1998.

_____, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Referencial Curricular para a Educação Infantil-** Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais- Educação Especial Um Direito assegurado. Brasília, 2000.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL: PROCURADORIA FEDERAL DOS DIREITOS DO CIDADÃO. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular.** Brasília, 2004.

REVISTA, Educação Especial. **A Educação a Luz do Pensamento de Maturana**, n. 32, p. 237-246, 2008, Santa Maria, disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. **Cadernos Pedagógicos 15 – Proposta Pedagógica da Educação Infantil** . Porto Alegre, 2002.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE, disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/portal_pmpa_novo/Acesso 15 jun. 2012

VEER, René Van Der e VALSINER, Jaan. **Vygotsky uma Síntese**, São Paulo, Edições Loyola, 1996.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **A Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**: algumas reflexões sobre as práticas discursivas e não discursivas. UFGD

GALLO, Sílvio. **Transversalidade e educação**: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.) **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO
EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROCESSOS INCLUSIVOS

Nome da Aluna: Cláudia Wannmacher Lepper
Professor Orientador: Dra. Cláudia Freitas

**TERMO DE CONSENTIMENTO E UTILIZAÇÃO DE DADOS
COLETADOS PARA ANÁLISE E DISCUSSÃO**

Eu, _____, abaixo assinado (a), portador (a) da carteira de identidade n.º _____ expedida por _____ em ____/____/____, autorizo que os dados por mim fornecidos, em entrevistas, reuniões e observações, sejam utilizados para a análise e discussão na pesquisa que está sendo desenvolvida pela pesquisadora _____, intitulada **“A organização do ambiente escolar, no contexto da educação infantil inclusiva: dimensionando a estrutura na relação com a aprendizagem”**, com a condição que minha privacidade seja protegida, pela não identificação como informante, pela autora da pesquisa.

Estou ciente que a minha participação na pesquisa é voluntária, sem qualquer vantagem financeira, por ser uma pesquisa acadêmica desenvolvida em nível de Especialização no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Também estou ciente de que me é assegurado o direito de não participar ou de me retirar da pesquisa, a qualquer momento, sem que isto represente qualquer tipo de prejuízo profissional ou pessoal.

Quaisquer dúvidas sobre o andamento da pesquisa, a pesquisadora fica à disposição para esclarecimentos.

Porto Alegre, ____ de _____ 2012.

Participante da pesquisa

Pesquisadora