

DOSSIÊ TEMÁTICO Infância e Escolarização

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Relma Urel Carbone Carneiro¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo desencadear uma reflexão sobre a educação inclusiva na educação infantil, considerando a educação inclusiva como um modelo educacional referendado por políticas públicas, no entanto ainda distante da realidade escolar. A reflexão é no sentido de pensar nas mudanças necessárias desde a educação infantil, por ser esta a primeira etapa da educação básica e período crítico no processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência. A construção da escola inclusiva desde a educação infantil implica em pensar em seus espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos etc., voltados para a possibilidade de acesso, permanência e desenvolvimento pleno também de alunos com deficiências, alunos esses que, em virtude de suas particularidades, apresentam necessidades educacionais que são especiais. O texto aborda, entre outros aspectos, a necessidade de se repensar a prática pedagógica como elemento fundamental de inclusão escolar na educação infantil. A prática pedagógica inclusiva deverá se constituir pela junção do conhecimento adquirido pelo professor ao longo de sua trajetória e da disponibilidade em buscar novas formas de fazer considerando a diversidade dos alunos e as suas características individuais.

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

A educação brasileira tem discutido de forma mais efetiva, a pouco mais de uma década, um novo paradigma em que a escola,

¹ Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Docente do Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara. Membro do grupo de pesquisa Educação Especial: Contextos de Formação e Práticas Pedagógicas. E-mail: relmaurel@fclar.unesp.br.

segmento social fundamental na formação humana, deverá oferecer a todos os indivíduos condições plenas de desenvolvimento. Esse paradigma recebe o adjetivo de novo porque historicamente a escola não se constituiu como espaço aberto de educação para toda população brasileira. O movimento denominado de inclusão escolar é relativamente novo se considerarmos o grande período de exclusão escolar que muitas minorias historicamente marginalizadas viveram, sendo estas impedidas de usufruírem das oportunidades educacionais disponibilizadas aos que tinham acesso à educação. A educação inclusiva pressupõe uma reorganização no sistema educacional de forma a garantir acesso, permanência e condições de aprendizagem a toda população em idade escolar. Embora “toda” seja abrangente e englobe uma variedade de segmentos, nesta reflexão vamos nos ater a um segmento populacional específico, alunos com deficiência, que, por características distintas, muitas vezes requerem da escola ações diferenciadas.

A história da educação de pessoas com deficiência apresenta um quadro de total exclusão. Esses indivíduos eram institucionalizados e viviam longe do convívio social geral, passando por períodos em que eram separados em escolas ou classes especiais estabelecidas de acordo com as características de suas deficiências, entendendo que sua participação em ambientes comuns só seria possível mediante um processo de normalização, até o momento atual que prevê direitos educacionais iguais e equidade educacional.

O entendimento da proposta de educação inclusiva requer uma análise do modelo anterior com vistas a delimitar o papel da escola no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência. A escola e a classe especial destinadas à educação do deficiente tinham como meta a normalização do sujeito de forma que pudesse se assemelhar o máximo possível com os sujeitos normais, para então, e só então, poderem ser integrados ao convívio comum, nesse caso a escola comum. Essa meta, além de negar a condição de diferença e estabelecer parâmetros homogêneos de desenvolvimento, como se isso fosse

possível, descaracterizou o papel da escola. De instituição responsável pela formação das novas gerações, difundindo o conhecimento elaborado pela humanidade ao longo do tempo, passou a ter como foco principal, e na maioria das vezes, único, a modificação do aluno com deficiência através da reabilitação de funções ou da habilitação para o desempenho de funções inexistentes em virtude da deficiência. Com essa atuação a escola contribuiu para o não desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência que ficaram alijados dos processos de educação formal e, como era de se esperar, sem atingir a normalização, pois a diferença é uma condição inerente à condição de humano e a aceitação deste valor é um imperativo inquestionável. Morin (2011, p. 49-50) apresenta de forma belíssima esse princípio.

Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade, e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie *Homo sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno.

Diante deste panorama, a concepção de educação inclusiva tem se fortalecido no sentido de que a escola tem que se abrir para a diversidade, acolhê-la, respeitá-la e, acima de tudo, valorizá-la como elemento fundamental na constituição de uma sociedade democrática e justa. Essa concepção pressupõe que a escola busque caminhos para se re-organizar de forma a atender todos os alunos, inclusive os com deficiência, cumprindo seu papel social. Espera-se da escola inclusiva competência para desenvolver processos de ensino e aprendizagem

capazes de oferecer aos alunos com deficiência condições de desenvolvimento acadêmico que os coloque, de forma equitativa, em condições de acessarem oportunidades iguais no mercado de trabalho e na vida.

É preciso começar do começo

A história da educação infantil no Brasil nos remete ao surgimento das creches, vinculadas à história da mulher trabalhadora, caracterizando-se como uma instituição substituta do lar materno. Durante o final do século XIX e início do século XX, essa concepção assistencialista prevaleceu e o caráter educacional dessa faixa etária foi desconsiderado. O estabelecimento da educação infantil como um direito de todas as crianças só foi reconhecido com a Constituição Federal de 1988 e com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

A LDB define a educação infantil como primeira etapa da educação básica que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Considerando a proposta de educação inclusiva opção brasileira referendada em suas políticas educacionais, entendemos que o movimento de re-organização da escola tem que começar na educação infantil por ser esta, conforme prescrito na lei, a primeira etapa da educação. Segundo Mendes (2010, p. 47-48),

Os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização, etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. Entretanto, o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser afetado por fatores nutricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança.

Diante da orientação sobre a educação de crianças com necessidades especiais, apresentada na LDB, o MEC elaborou, em 2001, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 2001). Na introdução, tal documento, fala sobre a educação dos 0 aos 6 anos como sendo de responsabilidade da educação, passando assim, após três anos da sanção da LDB, as creches e pré-escolas a serem a primeira etapa da educação básica com a missão de estabelecer os fundamentos sobre os quais se firmam os próximos níveis de escolarização. As atividades desenvolvidas em tais instituições devem ser essencialmente pedagógicas. O texto enfatiza a importância da educação infantil e a necessidade de criar uma escola que atenda a diversidade desde o início. No item 5.1., sobre orientações gerais para creches e pré-escolas, o documento recomenda que, para atender as crianças com necessidades educacionais especiais, é preciso:

- disponibilizar recursos humanos capacitados em educação especial/ educação infantil para dar suporte e apoio ao docente das creches e pré-escolas ou centros de educação infantil, assim como possibilitar sua capacitação e educação continuada por intermédio da oferta de cursos ou estágios em instituições comprometidas com o movimento da inclusão;
- realizar o levantamento dos serviços e recursos comunitários e institucionais, como maternidades, postos de saúde, hospitais, escolas e unidades de atendimento às crianças com NEE, entre outras, para que possam constituir-se em recursos de apoio, cooperação e suporte;
- garantir a participação da direção, dos professores, dos pais e das instituições especializadas na elaboração do projeto pedagógico que contemple a inclusão;
- promover a sensibilização da comunidade escolar, no que diz respeito à inclusão de crianças com NEE;
- promover encontros de professores e outros profissionais com o objetivo de refletir, analisar e solucionar possíveis dificuldades no processo de inclusão;
- solicitar suporte técnico ao órgão responsável pela Educação Especial no estado, no Distrito Federal ou no município, como também ao MEC/SEESP;
- adaptar o espaço físico interno e externo para atender crianças com NEE, conforme normas de acessibilidade. (BRASIL, 2001, p. 24-26).

Diante da enormidade da tarefa apresentada no referido documento, ações precisam ser desenvolvidas no âmbito da educação infantil com o objetivo de propiciar uma escola capaz de oferecer também aos alunos com deficiência, desde a mais tenra idade, condições de se desenvolverem como cidadãos de fato e de direito.

Descobertas científicas têm colocado em pauta a necessidade de estruturação da educação infantil para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais proporcionando-lhes oportunidades de desenvolvimento pleno de seu potencial, considerando suas especificidades. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), a inclusão escolar deve ter início na educação infantil, quando se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global.

Por sua trajetória histórica de não atendimento do aluno com deficiência, a escola comum não está preparada para tal tarefa, ou seja, nossa escola não é inclusiva e não sabe ser, o que significa que sua transformação no sentido de cumprimento legal e de responder positivamente aos anseios sociais, requer alterações em toda a sua dinâmica. Essas alterações envolvem vários aspectos: estruturais, econômicos, instrumentais, de recursos humanos, pedagógicos etc.

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

A prática pedagógica na educação infantil tem sido analisada ultimamente no sentido de superar ações que eram baseadas no cuidar,

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

A presença do aluno com deficiência na escola comum tem se intensificado nos últimos anos, porém essa presença nem sempre é bem vinda em decorrência da falta de experiências anteriores com tal clientela. A escola inclusiva terá que construir uma história de interação com esses alunos de modo que se percebam indivíduos capazes de aprender. Percepção envolve contato direto. Sem o estabelecimento de uma relação de ver, ouvir, tocar etc. não é possível conhecer o outro. A escola, com todos os seus atores, deve se abrir para essa experiência do conhecer. Muitas vezes considera-se a necessidade de preparo da escola para receber o aluno com deficiência, incluindo nesse preparo cursos de formação para todos os envolvidos no processo educacional. Embora sejam ações importantes e necessárias, por si só não modificam práticas. Há que se permitir que a convivência estabeleça relações de percepção capazes de levar às mudanças conceituais necessárias. Aos pares, a convivência desde a educação infantil em um modelo inclusivo pressupõe a formação de novas gerações com concepções sem pré-conceitos sobre o outro. Se não categorizamos algo ou alguém como superior ou inferior, esse traço não fará parte de sua constituição. Conforme Arroyo (1998, p. 41),

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

Além da percepção do aluno como capaz, o professor que quer fazer de seu trabalho uma ação inclusiva terá que pensar na modificação de sua prática pedagógica. Nos dizeres de Sacristán (1995, p.76):

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

A prática pedagógica inclusiva deverá se constituir pela junção do conhecimento adquirido pelo professor ao longo de sua trajetória e da disponibilidade em buscar novas formas de fazer considerando a diversidade dos alunos e as suas características individuais. Ainda segundo Sacristán (1995, p. 77):

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

Anteriormente nos referimos ao fato de que não sabemos ser inclusivos. Isso decorre das experiências culturais e sociais as quais fomos submetidos. Há menos de duas décadas, cursos de formação de professores sequer referiam à existência das diferenças educacionais advindas das deficiências, o que resultou em uma formação e, conseqüente prática, desvinculada de tal realidade. A formação inicial e continuada dos professores da educação infantil com vistas à superação de tal modelo é imprescindível. Essa formação deve abranger a reflexão sobre o papel do professor na formação de todos os seus alunos.

No momento em que o professor detiver o conhecimento dos instrumentos de ação para efetivar sua prática educativa e não só tiver o conhecimento, mas souber operacionalizar estes instrumentos em favor de seu alunado, passará então a ter

liberdade de criação e direcionamento de sua prática embasada em uma teoria viva. (ZANATA, 2004, p. 9).

O fazer do professor da classe comum está diretamente ligado ao fazer para alunos ditos normais, ou seja, aqueles dentro dos padrões estabelecidos socialmente como normais. E mesmo para esses existem divergências tanto metodológicas quanto no que se refere às relações interpessoais travadas em sala de aula, pois é sabido que a aprendizagem é um fenômeno individual e particular sendo experienciada de forma diferente por diferentes sujeitos. No entanto, todo o planejamento do professor é voltado para este alunado. No momento em que ele recebe em sua turma um aluno com necessidades específicas, torna-se necessário que seu planejamento seja flexível a ponto de oportunizar modificações efetivas sem, contudo, minimizar sua qualidade. Essa flexibilização curricular deve englobar toda a prática pedagógica do professor. O planejamento de suas atividades deve considerar as formas diferentes de aprender dos alunos. Em caso de alunos com deficiência, cada característica específica de aprendizagem deve ser considerada, passando por ações práticas na realização da aula, buscando metodologias, estratégias e recursos condizentes com as necessidades individuais, culminando em uma avaliação formativa que considere a evolução de cada um. É importante que a educação infantil se perceba imprescindível no desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência, considerando seu espaço privilegiado para oportunizar experiências significativas que possibilitarão a esses alunos permanência nos níveis mais elevados de escolarização.

É preciso buscar colaboração

Vários caminhos são possíveis e necessários no trabalho escolar buscando a construção de um modelo inclusivo. Em outros países, temos acompanhado o estudo e a prática de formas de colaboração dentro da escola, com o objetivo de unir o trabalho já existente que chamamos

de comum, ao trabalho específico, que chamamos de especial, a fim de garantir a inclusão, a permanência e o sucesso de alunos com deficiência na escola. A colaboração na escola pode ser exercida de várias formas incluindo o estabelecimento de redes de apoio através de parcerias com outros setores da comunidade como a saúde, assistência social, esporte e lazer, ou através de parcerias entre a própria equipe escolar, entre o professor da classe comum e o professor especializado.

Friend (2002) ressalta várias recomendações sobre ideias específicas e estratégias para promover práticas colaborativas nas escolas, a primeira e mais fundamental seria levar professores e administradores ao entendimento de que a colaboração é uma parte importante, crítica do funcionamento da escola para se prolongar a uma comunidade comum.

Walther-Thomas, Korinek e McLaughlin (1999) abordam questões sobre o desenvolvimento de relações colaborativas e mecanismos para criar e melhorar as redes de apoio colaborativo. Esses autores concordam que as comunidades colaborativas são de extrema importância para os alunos com necessidades educacionais especiais ou população de risco. Quando se estabelece uma cultura colaborativa de suporte numa educação mais exclusiva, a principal mudança acontece com os profissionais da escola, ou seja, mudança significativa nos papéis dos membros dos grupos. Entre outros aspectos, os autores enfatizam que líderes de todos os níveis (estado, município, escola) têm um papel ativo mobilizando e motivando os participantes, estabelecendo direção, apoiando mudanças e compartilhando decisões. Referem-se a uma visão clara, bem definida entre os administradores, professores, especialistas, estudantes e famílias, de que o futuro da escola deveria ser um senso comum.

Federico, Herrold e Venn (1999, p. 76-82), relatam uma experiência de sucesso envolvendo o co-ensino, que ilustra que um programa bem sucedido de inclusão requer um compromisso total do diretor. Segundo os autores, os professores da educação especial e regular não podem sustentar as responsabilidades de uma classe inclusiva por si próprios. Todas as pessoas envolvidas na experiência de inclusão devem se dedicar para fornecer educação com excelência para todos os alunos.

Ripley (1997) afirma que colaboração envolve compromisso dos professores que irão trabalhar juntos, dos administradores da escola, do sistema escolar e da comunidade. Envolve também tempo, suporte, recursos, pesquisas, monitoramento, e, acima de tudo, persistência. Contudo, a maior questão é o tempo – tempo para planejar, tempo para desenvolvimento e tempo para avaliação. Os planejamentos devem prover oportunidades de desenvolvimento de pessoal para encorajar professores e diretores a participar em classes, workshops, seminários, e/ou conferências profissionais na forma de ensino cooperativo.

Dentre as possibilidades de colaboração na escola, o trabalho do professor especializado em parceria com o professor comum ganha destaque na educação infantil. A educação especial, que sempre teve um caráter substitutivo, passa a ter um caráter complementar no modelo de educação inclusiva. A política educacional brasileira prevê o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência como forma de apoio ao trabalho escolar, devendo ser oferecido por professor especializado em período inverso ao da escolarização do aluno. O professor especializado em educação especial, segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), deve, entre outras atribuições, apoiar o professor da classe comum. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve

estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (BRASIL, 2007, p. 16).

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

O trabalho de colaboração não se destina apenas a favorecer aos alunos com deficiência, mas beneficia a todos os alunos. Construir uma prática flexível capaz de atender as diferenças individuais e oportunizar outras formas de aprendizagem a todos os alunos promove um ambiente educacional democrático e justo, além de promover a prática reflexiva do professor, elemento indispensável para o novo paradigma que a educação inclusiva aponta.

A aprendizagem ocorre quando existem colaboração e interação positiva entre alunos e professor. Assim fica mais fácil o professor oferecer oportunidades para desenvolver as potencialidades de seus alunos, favorecendo uma eficiente adaptação e ação sobre o aprender. Essa interação pode não acontecer por vários fatores como o desconhecimento das condições cognitivas, físicas ou sensoriais dos alunos e as pessoas envolvidas neste processo (aluno, professor e família) experimentam a sensação de frustração e fracasso. Se as estratégias de ensino não forem revistas e modificadas, o aluno acaba sendo rotulado e sua aprendizagem fica comprometida. Neste momento, a colaboração entre o professor especializado e o professor comum pode transpor barreiras e qualificar o trabalho pedagógico.

A prática colaborativa requer alteração na estrutura da escola de forma a modificar uma cultura de trabalho isolado entre os professores

e criar uma nova cultura em que os saberes são compartilhados para favorecer a aprendizagem de todos os alunos.

Considerações finais

A escola comum é, por excelência, um ambiente capaz de formar gerações com concepções diferentes sobre o outro, cidadãos com experiências singulares de convivência com o que há de mais humano em nós, nossas diferenças. O preconceito, a discriminação, a estigmatização são comportamentos aprendidos. A criança pequena, ao adentrar em um espaço escolar em que as diferenças são bem vindas, vai aprender de forma natural a valorizar o outro por aquilo que ele é, que é capaz de realizar. Aprenderá que não há limites para a aprendizagem humana e que a imposição de limites denuncia a limitação de seu autor. Desta forma, pensar em mudança de paradigma e em conseqüente transformação da escola em inclusiva implica no reconhecimento de que a educação infantil é o primeiro espaço em que as mudanças devem se efetivar. A construção de um ambiente inclusivo propicia condições para que todos os envolvidos no processo educacional possam dirigir a atenção sobre si mesmos e escutar o outro.

INCLUSIVE EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Abstract: This paper aims to trigger a reflection on inclusive education in early childhood education, considering education as an inclusive educational model endorsed by public policies, but still far from school reality. The reflection aims to think about necessary changes since early childhood education, because this is the first stage of basic education and it is a critical period in development and learning process of children with disabilities. The construction of the inclusive school since early childhood education involves thinking about its space, time, professional, educational resources etc., turning to the possible access, retention and development to students with disabilities, students that, because of their particular characteristics, have a special educational necessity. The text discusses, among other things, the necessity to rethink pedagogical practice as a key of school inclusion in early childhood education. The inclusive pedagogical

practice should be constituted by the junction of the acquired knowledge by the teacher throughout his career and by the availability to seek new ways to do it considering students diversity and their individual characteristics.

Keywords: Inclusive Education. Early Childhood Education. Pedagogical Practice.

Referências

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre:** imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 1998.

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

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

BRASIL. **Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. 2007>. Acesso em: 21 nov. 2011.

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

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

FEDERICO, M. A.; HERROLD, W. G. JR.; VENN, J. Helpful tips for successful inclusion. **Teaching Exceptional Children**, v. 32 (1), p. 76-82 W SL., 1999.

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

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

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

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

SALEND, S. J.; GORDON, J.; LOPEZ-VONA, K. Evaluating cooperative teaching teams. **Intervention in School and Clinic**, v. 37, n. 4, p. 195-200, 2002.

SEKKEL, M. C., CASCO, R. Ambientes inclusivos para Educação Infantil: considerações sobre o exercício docente. In: FRELLER, C., FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. **Educação inclusiva: percursos na educação infantil.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

WALTHER-THOMAS, C.; KORINEK, L.; MCLAUGHLIN, V. L. (1999). Collaboration to support student's success. **Focus on Exceptional Children**, v. 32, n. 3, p. 1-18.

ZANATTA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa.** 2004. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. 2004.

Artigo recebido em: 2/12/2011

Aprovado para publicação em: 16/12/2011