



Octubre 2017 - ISSN: 1988-7833

INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL EM CRECHE, ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

Christian Caldeira Santos¹

Discente do Doutorado em Diversidade Cultural e
Inclusão Social da Universidade Feevale
christiansantos@unipampa.edu.br

Jacinta Sidegum Renner²

Docente do Programa de Pós-Graduação em
Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale
jacinta@feevale.br

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Christian Caldeira Santos y Jacinta Sidegum Renner, (2017): "Inclusão de crianças com paralisia cerebral em Creche, etapa da educação infantil brasileira", Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales, (octubre-diciembre 2017). En línea:
<http://www.eumed.net/rev/cccss/2017/04/inclusao-criancas-paralisia.html>

RESUMO

A inclusão escolar de alunos com deficiência na Educação Infantil (creche e pré-escola) é um desafio brasileiro contemporâneo que possibilita a criança com deficiência vivenciar situações educacionais semelhantes da criança sem deficiência. Objetivou descrever uma vertente do processo de inclusão escolar de crianças com paralisia cerebral em creche, fundamentada na tríade aluno – professor – família. Foi realizada uma revisão literária, do tipo analítica e com abrangência temática. Sob a luz desta tríade, o aluno com paralisia cerebral deve ser entendido como um ser social, cultural, ou seja, ator social, que necessita interagir com pessoas, ambiente, objetos e com ele mesmo. Sua condição clínica deve ser melhor compreendida pelos professores para um melhor planejamento das aulas. O professor deve centrar-se no aluno e romper as entranhas do ensino tradicional. A família é o pilar da inclusão da criança com paralisia cerebral na creche e que também necessita ser incluída no ambiente escolar. O diálogo entre escola e pais atenua o medo do processo inclusivo, favorece o bem-estar familiar e escolar, assim como esclarece dúvidas mútuas. Há um hiato de estudos sobre este tema, embora ter sido constatado a importância da tríade como alicerce inicial para a inclusão de crianças com paralisia cerebral em creche.

Palavras-Chave: Criança com paralisia cerebral, professor, família, Educação Infantil, inclusão escolar.

ABSTRACT

The school inclusion of students with disabilities in early childhood education (kindergarten and pre-school) is a contemporary Brazilian challenge that enables children with disabilities to experience similar educational situations of children without disabilities. The aim of this study was to describe a part of the school inclusion process of children with cerebral palsy in day care, based on the pupil - teacher - family triad. A literary review was carried out, of an analytical type and with a thematic scope. In the light of this triad, the student with cerebral palsy must be understood as a social, cultural being, that is, a social actor, who needs to

interact with people, environment, objects and with himself. Their clinical condition should be better understood by teachers for better class planning. The teacher should focus on the student and break the bowels of traditional teaching. The family is the pillar of the inclusion of the child with cerebral palsy in the day care and who also needs to be included in the school environment. The dialogue between school and parents attenuates the fear of the inclusive process, favors the family and school well-being, as well as clarifies mutual doubts. There is a hiatus of studies on this topic, although the importance of the triad as an initial foundation for the inclusion of children with cerebral palsy in day care has been verified.

Keywords: Child with cerebral palsy, teacher, family, early childhood education, school inclusion.

RESUMÉN

La inclusión escolar de alumnos con discapacidad en la Educación Infantil (guardería y preescolar) es un desafío brasileño contemporáneo que permite al niño con discapacidad experimentar situaciones educativas semejantes del niño sin discapacidad. El objetivo de describir una vertiente del proceso de inclusión escolar de niños con parálisis cerebral en guardería, fundamentada en la tríada alumno - profesor - familia. Se realizó una revisión literaria, del tipo analítico y con alcance temático. A la luz de esta tríada, el alumno con parálisis cerebral debe ser entendido como un ser social, cultural, o sea, actor social, que necesita interactuar con personas, ambiente, objetos y con él mismo. Su condición clínica debe ser mejor comprendida por los profesores para una mejor planificación de las clases. El profesor debe centrarse en el alumno y romper las entrañas de la enseñanza tradicional. La familia es el pilar de la inclusión del niño con parálisis cerebral en la guardería y que también necesita ser incluida en el ambiente escolar. El diálogo entre escuela y padres atenúa el miedo al proceso inclusivo, favorece el bienestar familiar y escolar, así como esclarece dudas mutuas. Hay un hiato de estudios sobre este tema, aunque se ha constatado la importancia de la tríada como base inicial para la inclusión de niños con parálisis cerebral en guardería.

Palabras clave: Niño con parálisis cerebral, profesor, familia, Educación infantil, inclusión escolar.

1) INTRODUÇÃO

No âmbito da Educação Infantil brasileira, nos últimos três Censos Escolares (INEP, 2016) houve um aumento de mais de 22% nas matrículas da Educação Especial (alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos) junto à Educação Infantil, especificamente na etapa da creche.

Embora apresente este aumento percentual nas matrículas, a inclusão escolar dos alunos com deficiência é um desafio, pois confronta o sistema escolar homogêneo com uma heterogeneidade inusitada, ou seja, a diferença dos alunos com condições de aprendizagem muito diversas (BEYER, 2006). Na concepção de Delou et al. (2016) o verdadeiro desafio da escola inclusiva está na forma em como administrar a diversidade dos alunos, sobretudo daqueles que dependem de uma metodologia educacional individualizada, em um contexto demasiado de explicações diversas.

Assim destaca-se a seguinte situação:

Uma criança com paralisia cerebral (PC) [...] foi matriculada na Educação Infantil com 20 meses de idade, não caminhava e nem falava. Segundo sua mãe, ele gostava muito de ir à creche e participar de todas as atividades, do seu jeito. “Para meu filho foi muito importante frequentar uma instituição educativa cedo, pois aprendeu a falar, a conviver, a viver frustrações, a conhecer suas possibilidades e a lidar com suas limitações desde pequeno”, relembra (BIAGGIO, 2007).

Esta ação vislumbra a possibilidade da ruptura total com o sistema de ensino tradicional e enaltece a conquista de uma sociedade solidária que respeite, valorize e conviva com a diversidade (PADILHA; FREITAS, 2005). Portanto, a inclusão social permeada pela inclusão escolar pode ser considerada um processo de “via dupla”, ou seja, tanto a pessoa com deficiência como a sociedade precisam se modificar (BARTALOTTI, 2010).

Atualmente transpor a desinformação sobre crianças com PC e incluí-las na sociedade é um grande obstáculo para instituições de ensino, educadores, profissionais de saúde, assistentes sociais e para a própria família que aglutinam forças em diversas tarefas, as quais oportunizam estímulos ao desenvolvimento integral e à inclusão social e educacional dessas crianças.

A partir deste contexto, compreende-se a PC ou Encefalopatia Crônica Não Progressiva da Infância como um complexo sintomático ao invés de uma doença propriamente dita, visto que abrange um grupo de desordens atribuídas ao comprometimento motor (BALANI; CASTRO; MORAES FILHO, 2007). A razão destas desordens é uma lesão cerebral não progressiva, (LEVITT, 2001) que provoca debilidade variável na coordenação da ação muscular, com resultante incapacidade da criança em manter posturas e realizar movimentos normais (BOBATH, 1984). O período para seu surgimento se estende do período gestacional até os dois anos de idade, embora outros autores aceitem os cinco anos como idade limite. Associados aos distúrbios motores, outros problemas são comuns como os de ordem oftalmológicos, gastroenterológicos, pneumológicos, odontológicos, otorrinolaringológicos, ortopédicos, distúrbios da integração sensorial, epilepsia e deficiência intelectual. Sua prevalência em países desenvolvidos varia entre 1,5 a 2,5 por 1.000 nascidos vivos, nos países em desenvolvimento esse número alcança 7 por 1.000 nascidos vivos. No Brasil não há números específicos para a PC, mas estima-se que os números cheguem de 30.000 a 40.000 casos novos por ano (BALANI; CASTRO; MORAES FILHO, 2007).

Já a Educação Infantil, é considerada a primeira etapa da Educação Básica no Brasil, a qual apresenta a finalidade de garantir o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação do núcleo familiar e comunitário. Ela é oferecida em creches ou entidades similares, para crianças de até três anos de idade; e em pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade (BRASIL, 2013). Portanto, a creche caracteriza-se como o portal de entrada das crianças no processo de escolarização e a base de todo o processo educacional, precedendo e possibilitando o ingresso e o transcurso efetivo e interativo na pré-escola (OLIVEIRA; MILANI, 2008).

Acredita-se então que a Educação Infantil, proposta nos espaços da creche e pré-escola, possibilite que a criança com deficiência experimente aquilo que outros bebês e crianças da mesma idade estão vivenciando: brincadeiras corporais, sensoriais, músicas, histórias, cores, formas, tempo e espaço e afeto (BERSCH; MACHADO, 2007).

Esta inter-relação educacional entre sujeito, ambiente e tarefa foi chancelada no Art. 40 do Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2013) que destaca o direito fundamental da pessoa com deficiência à educação, a fim de garantir que a mesma atinja e mantenha o nível adequado de aprendizagem, de acordo com suas características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem. Neste instante visualiza o empoderamento da Educação infantil, onde passa a ser entendida não mais como assistência e caridade, mas sim, como um espaço educacional e de formação para a cidadania (LOBO, 2013). Nesta dinâmica, o processo de inclusão de crianças com deficiência no ambiente escolar contribui preliminarmente a oferecer condições de participação social e o exercício da cidadania (SERRA, 2008).

No entanto, para este processo ocorrer Serra (2008) cita que é preciso pensar em três elementos fundamentais: o sujeito incluído (refletir o que ofertar aos alunos); o professor (construtor dos saberes para o aprendizado e facilitador das potencialidades de seus alunos); e a família, (elemento indispensável no processo de inclusão de seus filhos).

Diante destes pressupostos, este estudo pretende descrever uma vertente do processo de inclusão escolar de crianças com PC nas creches da Educação Infantil, fundamentada na tríade criança – professor – família.

2) METODOLOGIA

Este estudo constitui por ser de revisão literária, do tipo analítica com abrangência temática, onde o texto construído reuniu e discutiu informações a partir de uma pesquisa bibliográfica fundamentada nas seguintes palavras chaves; Criança com paralisia cerebral, professor, família, Inclusão escolar e Educação Infantil.

A partir da consulta de livros, cartilhas e documentos do Ministério da Educação, artigos científicos e pesquisa na web, buscou-se dialogar com pesquisas já existentes sobre o assunto e/ou que pudessem subsidiar o desenvolvimento do proposto texto. Encontrado o material bibliográfico desejado seguiu-se as seguintes etapas, conforme sugerido por Moreira (2004): a leitura inspeccional do mesmo; o estabelecimento e aplicação de roteiro de leitura; a organização das pesquisas relevantes, segundo o critério lógico desejado; a avaliação crítica; e por fim uma conclusão do que representa o texto selecionado.

Ressalta-se que este estudo não apresentou a pretensão de esgotar as fontes de informações referente ao tema proposto.

3) DESENVOLVIMENTO

3.1 A Educação Infantil e a assistência educacional especializada.

“A educação é um complexo e assim deve ser compreendida e apreendida” (MORAES, 2009).

Diante deste complexo, a inclusão escolar inicia-se na Educação Infantil. Nela fomenta-se o desenvolvimento das bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento infantil global. Nesta etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (MEC, 2008).

Para Padilha (2013), a Educação Infantil se destaca como um crucial momento para os processos de aprendizagem e de socialização infantil. As principais teorias do desenvolvimento e da aprendizagem enfatizam a infância como o período em que o indivíduo se organiza no mundo.

Para a consolidação do projeto de inclusão torna-se indispensável a criação de serviços de estimulação precoce que objetivam o desenvolvimento integral do educando nos seus aspectos físicos, psicoafetivos, cognitivos, sociais e culturais, priorizando o apoio e suporte à família e a inclusão dessas crianças em creches na comunidade (BRUNO, 2006). Até os três anos, a assistência educacional especializada se expressa por meio destes serviços (MEC, 2008). Acredita-se que estes são imprescindíveis para a promoção das potencialidades e aquisição de habilidades e competências das crianças (BRUNO, 2006).

Junto à estimulação precoce já na creche ou pré-escola, Silveira e Kroeff (2012) apontam a importância da exploração do meio e a vivência das ricas experiências para o desenvolvimento da linguagem, da fala, da compreensão e por consequência nas referências da inteligência, desde que se possa favorecer o desenvolvimento motor como facilitador. Assim, o aprendizado da criança se traduz pelos resultados da coordenação dos sistemas sensorial, perceptivo e motor. Destaca-se ainda que estes sistemas são básicos para a estruturação da imagem cerebral infantil, para a interação com outras crianças e com os estímulos que são oferecidos pelo meio.

No tocante da criança com PC, percebe-se que muitas delas frequentam programa de intervenção precoce em instituição especializada, embora não se encontram inscritas em creches ou pré-escola. Sabe-se que esta ação não dispensa sua inclusão, visto ser um direito garantido constitucionalmente, somado ao fato de estar incluso em um ambiente escolar facilitador da construção da identidade, da personalidade e para a formação da auto-imagem dessas crianças, por meio da convivência com outras crianças em ambientes menos restritivos (BRUNO, 2006).

Tal apontamento é confirmado a partir dos registros educacionais. Estes demonstram que pouquíssimas crianças com necessidades educacionais especiais frequentam a creche no Brasil. Dos 17.092 alunos da creche, 56,52% estão no ensino regular e 43,48% no ensino especial (MELETTI; RIBEIRO, 2014). Para Padilha (2013) os baixos índices de matrículas na creche implicam não somente a falta de oportunidades educacionais para estas crianças, mas um descompasso entre as políticas de saúde e as de educação brasileira.

Numa tentativa de reverter tal situação há necessidade da construção de uma pedagogia para a Educação Infantil enfatizada no direito de ser criança, no poder brincar, no viver experiências significativas de forma lúdica, informal e no direito de ir à escola e aprender de forma mais sistematizada. Este caminho busca a superação da dicotomia entre tratamento e assistência que ainda vigora em muitas instituições de ensino especializadas (BRUNO, 2006).

Para tanto, a Educação Infantil e os programas de intervenção precoce devem ter como eixo o processo de aprendizagem das crianças com defasagens importantes no decorrer de seu desenvolvimento. Traçar objetivos pedagógicos, enfatizar a construção do conhecimento, desenvolver trabalho coletivo voltados para aquisição de competências humanas e sociais significa formar e educar para a vida (BRUNO, 2006).

3.2 A criança com paralisia cerebral – o aluno da Educação Infantil

A criança com PC é classificada em relação aos seus aspectos anatômicos e clínicos, visto ser mais didático e por enfatizar mais o sistema motor, que é o elemento principal alterado do seu quadro clínico geral (ROTTA, 2002). Nesta linearidade, a PC é classificada em piramidal ou espástica; extrapiramidal ou discinética, coreoatetósica, distônica; atáxica; hipotônica; e mista. Já sua classificação topográfica se relaciona quanto ao número de membros do corpo afetados. Portanto, um envolvimento de quatro, três, dois, um membro ou somente um hemisfério é classificado como quadriplegia, triplegia, diplegia, monoplegia e hemiplegia, respectivamente (BALANI; CASTRO; MORAES FILHO, 2007; LEVITT, 2001; BOBATH, 1984).

Atualmente, a escala GMFCS (Gross Motor Function Classification System) determina o nível de comprometimento motor da criança ou jovem com PC, de acordo com sua idade (0 – 18 anos), independentemente do tipo clínico e topográfico. Seus cinco níveis permitem classificar a pessoa com PC no patamar exato em relação às habilidades e limitações de sua função motora grossa. Portanto, cada nível apresenta sua característica geral: Nível I – andam sem limitações; Nível II – andam com limitações; Nível III – andam utilizando um dispositivo manual de mobilidade; Nível IV – auto mobilidade com limitações, pode utilizar mobilidade motorizada; e Nível V – transportado em uma cadeira de rodas manual (SILVA; PFEIFER; FUNAYAMA, 2007). Diante disso conclui-se que quanto maior o nível da GMFCS atribuída à pessoa com PC, maior será seu comprometimento motor e sua dependência funcional.

Diante das consequências da PC, a execução de tarefas, o ato de brincar, adquirir conceitos, ações estas tão trabalhadas na escola infantil, poderão ser prejudicadas pelas questões motoras (PADILHA, 2013), entretanto, estes aspectos não devem ser considerados como obstáculos para que a criança esteja inclusa no contexto escolar.

Acredita-se que o comprometimento motor grave possa mascarar a percepção da inteligência normal da criança com PC e atrapalhar a sua participação no âmbito social, emocional, esquema corporal, entre outros. (SILVEIRA; KROEFF, 2012). Exemplo disto é a descrição de Roriz, Amorim e Rossetti-Ferreira (2010) em seu artigo, em que nele os

profissionais da saúde evidenciaram mais as características da criança e de sua família e limitaram a falar da criança com PC como pessoa. “Falou-se da PC, do que pode ser feito no tratamento, das dificuldades com a família, mas praticamente nada se fala da criança”.

Embora a criança com PC apresente comprometimento neuromotor, ela como qualquer criança não é um ser amorfo, passivo ou incapaz, uma tábula rasa que aceita qualquer impressão ou registro e se deixa moldar como argila ou massa de modelar. Esse Ser é competente e hábil em muitas coisas, inclusive provoca alterações profundas nos sentimentos, nos pensamentos, nas rotinas das pessoas que o circundam (DIDONET, 2001). Nesta tendência Padilha (2013) cita o caso de uma aluna que “na escola, ela precisa se reconhecer longe da mãe, precisa se fazer pertencer à escola, interagir, brincar, aprender e apreender”.

Diante disso, uma vez inserida no contexto escolar, a criança tem que ser considerada um Sujeito social, histórico e de direitos que faz parte de uma organização familiar que está contida em uma sociedade, com uma determinada cultura e valores, em um determinado momento histórico. Sua família é o seu ponto de referência, embora esteja sendo influenciada por outras instituições sociais (BRASIL, 1998). Nesta perspectiva entende-se a criança como ator social, com direitos e capacidade de ação e participação social (BUSS-SIMÃO; FIAMONCINI, 2013).

Neste momento, novamente o caso anterior pode ser citado, pois a aluna apresenta o cognitivo íntegro, ouve histórias demonstrando compreendê-las, aprecia peças teatrais e se emociona, atende a solicitações como erguer a cabeça para visualizar os objetos, favorecendo sua interação com o meio escolar. Assim, tanto Beatriz vai se acostumando com a escola, como também a escola vai se adaptando às necessidades de Beatriz (PADILHA, 2013).

No campo límbico, Maluf (2009) cita Henri Wallon como o fomentador da dualidade, corpo e emoções. Ele considera a criança como um ser social a partir do nascimento, visto que ela proclama processos afetivos através da emoção. Intrinsecamente, visualiza-se a criança como um todo, carregada de afeto, emoção, movimento, ser desejante e de vontades. Através das emoções (alegria, raiva, medo, tristeza) a criança se relaciona com o meio. Sendo assim, fundamentou-se sua tese em três elementos básicos que se inter-relacionam com a afetividade, são eles: o movimento (caráter pedagógico pela sua representação), a inteligência (capacidade de distinção com a realidade externa e a resolução dos problemas) e a formação do eu como pessoa (dependente do outro para ser referência ou para ser negado).

Para Pulino (2001) a educação em creche deve considerar os aspectos do momento referente ao desenvolvimento físico e psicológico das crianças, orientada por conhecimentos pediátricos, nutricionais e psicológicos, considerando a adequação do espaço físico, da rotina de atividades e dos brinquedos disponíveis, não desmerecendo a especificidade de cada criança, visto que cada uma apresenta um ritmo próprio de desenvolvimento demonstrada através de suas preferências e hábitos diários. Já sob um prisma mais delimitado ao aluno com PC, Rezio e Formiga (2014) afirmam que “quanto mais favorável e melhor estruturado for o ambiente escolar, maiores serão as possibilidades para crianças com PC demonstrarem suas potencialidades em seu meio escolar”.

Em resumo, a inclusão escolar está fundada na dimensão humana e sociocultural que procura enfatizar formas de interação positivas, possibilidades, apoio às dificuldades e acolhimento das necessidades dessas pessoas, tendo como ponto de partida a escuta dos alunos, pais e comunidade escolar (BRUNO, 2006).

3.3 O ser professor de crianças com paralisia cerebral na Educação Infantil

Somente a espécie humana possui a capacidade de, por intermédio do trabalho, adaptar o ambiente às suas necessidades. [...]. Os seres humanos rompem e transcendem os limites de sua espécie e transformam-se, na história, transformando o mundo em que vivem. No mundo social, a história substitui a evolução biológica como elemento central do processo de adaptação humana à realidade

circundante. Neste sentido, pode-se pensar a educação como um *continuum*, sempre histórico, mediando a abertura de novos campos às ações humanas” (MORAES, 2009).

Portanto, ser professor da Educação Infantil é ser polivalente, ou seja, seu trabalho exige conteúdo de natureza diversa, que inicia desde os cuidados básicos essenciais a vida até a especificidade de diversas áreas do conhecimento. Sua ação teórico-prática necessita contemplar constantemente o pensamento reflexivo. Nesta ação requer metodologias como a observação, o registro, o planejamento e a avaliação das crianças sob sua regência.

O educador precisa compreender as mudanças educacionais que acontecem na sociedade atual, conscientizando que já não detém sozinho o domínio da difusão do conhecimento, tendo de escolher as novas formas metodológicas de aprendizagem que já não são unidimensionais e são muito influenciadas pela tecnologia. A formação do educador é um processo que nunca tem fim. Não há limites para projetos, pesquisas, reflexões e leituras (MALUF, 2009).

O professor, mentor das propostas pedagógicas, propõem para o ano letivo projetos educativos a serem desenvolvidos com seus alunos. O seu comprometimento com a prática educacional é considerado a peça fundamental para a execução destes projetos (BRASIL, 2013). Ele deverá propiciar a exploração da curiosidade infantil, as formas diferentes de linguagem, a criatividade, o senso crítico e a progressiva autonomia (MALUF, 2009).

Segundo Bruno (2006) a proposta pedagógica, contemplada numa visão construtivista do conhecimento, tem no aluno e em suas possibilidades, o centro da ação educativa. Assim, o processo pedagógico é construído a partir das possibilidades, das potencialidades daquilo que o aluno já dá conta de fazer. É isso que o motiva a trabalhar, a continuar se envolvendo nas atividades escolares, garantindo assim o sucesso do aluno e sua aprendizagem.

A partir daí, para que o processo de inclusão escolar possa iniciar, há necessidade da existência de uma coerência entre a maneira de ser e de ensinar do professor, além da sensibilidade à diversidade da classe e especialmente da crença de que há um potencial a explorar nos alunos de sua turma (VITTA, DE VITTA e MONTEIRO, 2010).

É notório que os projetos pedagógicos construídos para as crianças da Educação Infantil devam reconhecer que as mesmas se desenvolvem em ritmos diferentes, mas seguindo sempre determinados padrões evolutivos. Assim mais importante que considerar a idade cronológica dos alunos frente a tal situação é reconhecer a criança em suas potencialidades e limitações, adequando-se ao seu ritmo próprio de desenvolvimento. A evolução infantil é dependente da maturação cerebral e da aprendizagem. Fatores intrínsecos (biologia e hereditariedade) como os extrínsecos (ambiente material e social) constituem fonte de estímulos e oportunidades de experimentação que acarretarão um desenvolvimento infantil típico ou não, visto que a criança é responsiva a quantidade e qualidade de estimulação que recebe (BONAMIGO et al., 2001).

Ao professor cabe o reconhecimento que os anos iniciais da criança são decisivos para a formação infantil, pois trata-se de um período em que a criança se constrói. Portanto, ele deve se ancorar nas teorias do desenvolvimento infantil para refletir a sua docência na Educação Infantil. Segundo KAIL (2004) existem várias teorias e teóricos que tentaram explicar o desenvolvimento infantil. Entre estas apontam as teóricas com perspectiva biológica, onde se caracterizam por um desenvolvimento determinado principalmente por forças biológicas. Nestas se apresentam a Teoria da Maturação (ênfasis no desenvolvimento como um desdobramento natural de um plano biológico) e a Teoria Etológica (ênfasis na natureza adaptativa do comportamento e a importância da experiência durante os períodos críticos do desenvolvimento). As teorias com perspectiva psicodinâmica caracterizam pelo desenvolvimento determinado principalmente pelo modo como a criança resolve seus conflitos nas diferentes idades. Nestas se apresentam a Teoria de Freud (ênfasis no conflito entre forças biológicas primitivas e os padrões da sociedade para o certo e o errado) e a Teoria de Erikson (ênfasis nos desafios lançados pela formação da confiança, da autonomia, da iniciativa, da

produtividade e da identidade). As teorias com perspectiva aprendizagem enfatizam que o desenvolvimento é determinado principalmente pelo meio ambiente da criança. Nestas estão o condicionamento operante de Skinner (ênfata o papel do reforço e da punição) e a Teoria Social-Cognitiva de Bandura (ênfata os esforços da criança para compreender seu mundo, utilizando o reforço, a punição e o comportamento dos outros). Para as teorias com perspectivas cognitivo-desenvolvimental suas características focam o desenvolvimento como resultado dos esforços da criança para compreender o mundo. Nestas estão a Teoria de Piaget (ênfata os diferentes estágios do pensamento, que são o resultado das mudanças nas teorias das crianças sobre o mundo) e a Teoria do Processamento da Informação (ênfata as mudanças no pensamento que refletem mudanças no *hardware* e no *software* mentais). Já as teorias com perspectivas contextuais descrevem o desenvolvimento influenciado pelos ambientes imediatos e mais remotos que costumam influenciar uns aos outros. Nestas estão contidas a Teoria de Vygotsky (ênfata o papel dos pais e de outros na transmissão da cultura para a geração seguinte) e a Teoria de Bronfenbrenner (ênfata as influências do microsistema, do mesossistema, do exossistema e do macrosistema na vida da criança).

Munidos destes referenciais, Padilha (2013) acrescenta que para o processo de mediação de aprendizagem e desenvolvimento tanto de uma criança com PC ou não, se faz necessário planejar diversas intervenções que atenda à diferença entre as crianças, redimensionando-se as práticas pedagógicas, colocando como centro do processo a significação das *interações* nas atividades da Educação Infantil.

A organização de cantinhos de atividades na creche representa exemplos destas intervenções. Para Oliveira e Rossetti-Ferreira (1993), este ambiente permite a criança interagir com um pequeno número de “amiguinhos”, o que se expressa de maneira confortável, especialmente para as crianças menores de três anos, pois elas aparentam ficar alheias diante do grande número de propostas de ação que tendem a surgir no grupo total de sua turma. O pequeno grupo oportuniza lhes uma melhor praxia de suas ações e a criação de um novo enredo comum na brincadeira, aumentando a troca e aperfeiçoando a linguagem. O sucesso desta estratégia pedagógica está atrelado à capacidade de o educador observar a maneira como as crianças ocupam e utilizam os espaços, modificando-os em funções dos interesses das crianças.

Segundo relato de alguns professores, na deficiência física os problemas que interferem no processo de aprendizagem ficam correlacionados diretamente à escassez de recursos materiais e de organização do espaço físico, nem tanto na deficiência (VITTA; DE VITTA; MONTEIRO, 2010), entretanto outros professores consideram não ser de sua responsabilidade e competência educar alunos com PC (GOMES e BARBOSA, 2006)

Muitos profissionais de Educação Infantil partem de uma visão assistencialista de atendimento à criança pequena, que prioriza o dar-lhe cuidado físico mais do que uma estimulação global a seu desenvolvimento, seja em termos motores, afetivos e cognitivos, ou têm uma atuação mais próxima de uma visão tradicional do que seria o processo escolar com crianças mais velhas. Digamos que lhes faltam modelos de prática pedagógica para orientar seu trabalho de mediar a construção de significações e de habilidades. O professor que trabalha nos centros de Educação Infantil precisa ser preparado para mediar esse desenvolvimento, auxiliando a criança a ampliar as linguagens que usa para representar e exprimir sua forma de compreender o mundo e a si mesma (OLIVEIRA et al., 2004).

Neste caldeirão pedagógico, o afeto não pode ser menosprezado. A qualidade afetiva é ponto chave no relacionamento entre o adulto (professor) e a criança (aluno). Acredita-se que o professor na sua função mecânica e desvinculada de afeto, por mais tecnicamente e didaticamente eficaz, não surtirá efeitos benéficos sobre a criança durante sua estadia na escola (BONAMIGO et al., 2001).

Quanto a formação de profissionais para a Educação Infantil, ela precisa se tornar reflexiva, ou seja, deve possibilitar ao regente compreender a dimensão educativa do seu trabalho e construir autonomia intelectual para refletir sobre as práticas psicopedagógicas que exerce. Assim, essa formação não ocorre instantaneamente, mas por meio de um caminho

longo a ser percorrido e a ser construído, que precisa de investimento de tempo e de recursos suficientes a esta construção (SILVA; BALSANELLO, 2002).

Vitta, De Vitta e Monteiro (2010) reforçam a ideia que para atuar de forma a favorecer a inclusão escolar, o maior destaque deve ser dado à formação de professores, de forma que contemple conteúdos relacionados às deficiências e técnicas de ensino, que facilitem o processo de aprendizagem das crianças com necessidades especiais. Carvalho (2012) cita que professores que assimilaram a inclusão como um valor e como um princípio buscam reconhecer e identificar as necessidades de todos e de cada dos seus alunos para ajustar sua prática pedagógica centrada na aprendizagem, em vez do ensino.

Entretanto, Gomes e Barbosa (2006) descrevem algo comum entre os professores, o despreparo profissional e a falta de informação relacionado a PC, visto que, a maior parte destes sequer conhece ou teve contato com uma criança com PC. Os autores citam pontos favoráveis e desfavoráveis na percepção de professores quanto ao processo de inclusão escolar de crianças com PC. Os favoráveis permeiam para a socialização, diminuição do preconceito, oportunizar novas experiências e possibilidades, inclusão escolar, desenvolvimento cognitivo e motor. Já os desfavoráveis condizem com a formação deficitária dos docentes, excesso de alunos, preconceitos, trabalho diferenciado, instalações inadequadas, ausência de apoio institucional e falta de recursos.

Para minimizar esta situação, Holzschuh e Cancian (2011) relatam que o trabalho pedagógico na Educação Infantil requer planejamento, organização e envolvimento de todos os profissionais que atuam na instituição de Educação Infantil, independente das suas funções, e todos precisam realizar um trabalho coletivo, buscando atender primordialmente as necessidades e interesses das crianças. Sendo assim, o respeito aos tempos e espaços das crianças, além de constar no planejamento pedagógico dos professores, precisa se concretizar não só na prática destes, mas também na de todos os sujeitos envolvidos no trabalho com a Educação Infantil. Neste sentido, todos os profissionais, independente da função que realizam, necessitam ter postura para manifestarem o seu ponto de vista sobre o que seja o melhor para as crianças e terem abertura para o diálogo e humildade em ouvir o outro. Se isto acontecer, as relações entre os sujeitos serão mais agradáveis e certamente será instituído um planejamento e trabalho pedagógicos que respeitem o tempo e espaço das crianças, ou seja, voltado para a criança.

Para que as crianças com necessidades educacionais especiais possam participar com sucesso desse programa em creches e pré-escolas há necessidade de professores empenhados na interação, acolhida e escuta dessas crianças, interessados em compreender suas necessidades e desejos, e disponíveis para interpretar suas formas de expressão e comunicação, muitas vezes diferentes daquelas das demais crianças da mesma faixa etária. E, principalmente, é preciso que os professores desejem querer ajudar as crianças a crescer e conhecer o mundo (BRUNO, 2006). Infelizmente, a demanda da inclusão chega às escolas antes da preparação do professor, e a solução tem sido a capacitação do profissional em serviço, através dos programas de formação continuada (SERRA, 2008).

Para finalizar, não se pode esquecer a função docente de oferecer o diagnóstico pedagógico da criança aos pais das crianças, mesmo sabendo que este demonstre um desempenho insatisfatório na aprendizagem e que confirme o atraso em algum aspecto do desenvolvimento infantil. Concomitante a esta ação, os professores inseridos na rede institucional de ensino devem compreender as reações dos pais e apoiá-los emocionalmente e ao mesmo tempo, orientá-los sobre a melhor maneira de conduzir a aprendizagem da criança, apontando a necessidade de estimulação em alguma área, os meios mais eficazes de ensiná-lo, os atendimentos complementares indicados e a rede de apoio existente na comunidade para o seu caso. (VEIGA, 2008).

3.4 A família de crianças com paralisia cerebral como facilitadora da inclusão escolar

Família! Família!

Papai, mamãe, titia

Família! Família! [...]

(ANTUNES e BELLOTTO, 1986)

Araújo e Lima (2011) afirmam que por mais que se tenha estudos com o tema da inclusão escolar, há carência quando o mesmo é tensionado sob o ponto de vista familiar. Tais estudos se justificam segundo Freitas et al. (2005) por serem as famílias o pilar no processo de inclusão escolar de crianças com PC, juntamente com a escola e os profissionais da saúde.

É presumido que familiares saibam da importância de seu filho(a) com PC em conviver com outras crianças, possibilitando-os a terem um processo de desenvolvimento e de aprendizado inerente da educação escolar (ARAÚJO e LIMA, 2011), mas a presença familiar mais efetiva no processo de inclusão escolar de seu filho(a) talvez seja algo muito mais inusitado.

A presença dos pais na escola é uma característica da proposta de educação inclusiva, os quais vão figurar como atores e autores, visto que participam de reuniões, refletem e expressam seus pensamentos frente a educação inclusiva de seus filhos (CARVALHO, 2012). Uma vez que estes diálogos ocorram, se deduz que o processo de inclusão escolar esteja acontecendo, visto já ter havido a inclusão familiar, que por sua vez, necessitou primariamente de se ter a aceitação da criança no ambiente escolar (FREITAS et al., 2005).

Tal aceitação foi referida no estudo de Araújo e Lima (2011) como aspecto primordial para a escolha de qual escola matricular o ente familiar com PC. Outros pontos importantes relatados para esta tomada de decisão foram a escola estar próxima de suas residências e logicamente, apresentar ótimas referências de outras famílias frente ao processo de inclusão escolar. Quanto ao tipo de escola (regular ou especial), Santos, et al. (2011) descrevem em seu estudo que tal característica não foi empecilho para que a família iniciasse o processo de inclusão escolar.

Para sustentar este processo inclusão, as mães de crianças com PC apontaram a importância do trabalho em rede entre instituições de reabilitação e educacionais para o processo de inclusão escolar de seus filhos, e citaram ainda a necessidade da presença do cuidador e das tecnologias assistivas no processo de inclusão. A autora enfatizou o desejo das mães de participarem efetivamente dos processos de reabilitação e educação dos seus filhos. Por fim, as mães das crianças com PC sugeriram adaptações arquitetônicas e atitudinais nas escolas, o modelo de trabalho em rede para outras instituições/escolas e reuniões com pais de alunos de inclusão e professores (CARVALHO, 2017).

Quanto ao pertencer ao ambiente escolar, familiares afirmam da importância de seu filho(a) com PC experimentar a convivência com outras crianças, possibilitando-os a terem um processo de desenvolvimento e de aprendizado inerente da educação escolar (ARAÚJO; LIMA, 2011).

Entretanto, alguns fatores podem influenciar negativamente o processo inclusivo infantil: bem-estar psicológico da mãe, suporte social, apoio do cônjuge, condições socioeconômicas, especialmente escolaridade, trabalho e crenças pessoais e existenciais (FREITAS et al., 2005). Muitos pais de criança com deficiência são amedrontados com a ideia de matricular seus filhos na creche ou na escola, por julgarem que eles sejam imaturos para enfrentar essa experiência ou que as pessoas não estarão preparadas para recebê-los no ambiente escolar, o acaba por gerar insegurança (VEIGA, 2008; ARAÚJO; LIMA, 2011).

A falta do bem-estar psicológico da mãe gera sofrimento materno com o processo de inclusão escolar de seus filhos, pois acreditam que eles sejam indefesos e despreparados para a vida escolar. A ausência da criança no lar ocasionada pelo momento escolar provoca grande angústia materna (ARAÚJO; LIMA, 2011).

Uma estratégia para minimizar este processo, seria a família oferecer informações referente à criança aos professores e iniciar a construção de um alicerce da inclusão escolar, visto que possui um papel decisivo neste processo e sucesso (SERRA, 2008). Já Parolin (2012) destaca que envolver os familiares e todo o grupo de profissionais da escola nesse levantamento de dados é essencial, visto que além de contribuir com as informações pertinentes à criança e a família, aumenta a possibilidade de eficácia nas ações pedagógicas que serão propostas para a criança, pois compromete todo o grupo que cria um elo de pertencimento e parceria, além do fator emocional que advém deste momento de compartilhamento.

Nesta vertente, Araújo e Lima (2011) relatam da importância de um espaço onde as famílias possam dialogar com o profissional de ensino sobre seus temores e expectativas sobre a inclusão escolar de seu ente. O surgimento de grupos de famílias pode ser um primeiro passo para facilitar o processo de inclusão da criança com deficiência na escola comum.

É relevante salientar que a entrada da criança com deficiência na escola tem ocorrido cada vez mais cedo, em razão das próprias necessidades impostas aos pais pela sociedade contemporânea e também pelo impulso dado pelo advento da inclusão. Neste momento a família deve ser prudente na escolha desta escola, ou seja, é importante que seja escolhida a melhor escola para o filho, e que esta ofereça condições físicas, materiais e humanas adequadas para recebê-lo e que se cumpra a tarefa de educá-lo compreendendo suas limitações e potencialidades dele (VEIGA, 2008).

Na inclusão escolar da criança com deficiência, os pais passam a ter novas experiências através do contato com outras famílias e a acreditar nas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem sistemática de seus filhos. Neste processo o ambiente escolar é o único espaço social que divide com a família a responsabilidade de educar e que, de certa forma trabalha a unidade da coletividade (SERRA, 2008). Entretanto, isso só será possível se a escola e a família estabelecerem uma relação pautada no diálogo, no respeito e na confiança mútua (VEIGA, 2008).

4) CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na execução deste estudo foi notório a escassez de literatura relacionada com a tríade criança com PC, professor e família no processo de inclusão escolar em creches na etapa da Educação Infantil. Ao considerar a PC como uma disfunção neuromotora comum em nosso país e que as famílias destas crianças apresentam o direito de matricular seus filhos(as) na Educação Infantil, esta situação pode ser configurada como um hiato científico a ser explorado em futuras pesquisas relacionadas ao processo de inclusão escolar de crianças com deficiência. Assim, aponta-se que o processo de inclusão escolar de crianças com PC está em construção na sociedade contemporânea brasileira.

Para tanto, o aluno com PC deve ser entendido como um ser social, cultural, ou seja, ator social, com direitos e deveres. Ele necessita interagir com as pessoas, o ambiente, os objetos e com ele mesmo. Sua condição clínica deve ser melhor compreendida pelos professores para que haja um melhor planejamento de suas aulas. Já o professor deve-se centrar no aluno, romper com as entranhas do ensino tradicional e mediar o processo de aprendizagem com o pressuposto que todos são capazes de aprender e também de ensinar. As práticas metodológicas para o aprendizado devem potencializar as habilidades intrínsecas de cada aluno. Esse olhar individualizado seria algo fundamental para o desenvolvimento global do aluno com PC. Quanto à família, ela é o seu marco referencial, pilar para o sua introdução e inclusão na Educação Infantil. Ela necessita também ser incluída no ambiente escolar. O diálogo entre membros da comunidade escolar e pais atenua o medo do processo inclusivo, favorece o bem-estar familiar e escolar, assim como esclarece muitas dúvidas mútuas, tanto dos membros da escola quanto dos pais das crianças com PC.

Assim, a tríade aluno – professor – família tem que ser bem alicerçada e uma sintonia necessita ser construída para o favorecimento da inclusão escolar de crianças com PC na Educação Infantil.

Uma educação para todos não significa criar várias formas de educação, diferenciando-a para cada tipo de sujeito; e sim, aceitar a existência de uma diversidade humana, em detrimento da marcação da diferença.

5) REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, A.; BELLOTTO, T. Família. **Álbum Cabeça de Dinossauro**, WEA, 1986.

ARAÚJO, D. A.; LIMA, E. D. R. de P. Dificuldades enfrentadas pelo cuidador na inclusão escolar de crianças com paralisia cerebral. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 281-303, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000300014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 set. 2017.

BALANI, A. B. P. C.; CASTRO, N. M. D. de; MORAIS FILHO, M. C. de. Paralisia Cerebral. In: FERNANDEZ, A. C. et al. **AACD – Medicina e Reabilitação Princípios e Prática**. São Paulo: Artes Médicas, 2007.

BARTALOTTI, C. C. **Inclusão social das pessoas com deficiências: utopias ou possibilidades?** 2ª ed. São Paulo: Paulus, 2010.

BEYER, H. O. Da integração escolar a educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: Baptista, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BERSCH, R.; MACHADO, R. Conhecendo o aluno com deficiência. In: SCHIRMER, C. R. et al. **Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Física**. SEESP / SEED / MEC, Brasília/DF, 2007.

BIAGGIO, R. de. A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas. **Revista Criança do Professor de educação Infantil**. MEC, nº 44, novembro de 2007.

BOBATH, K. **Uma base neurofisiológica para o tratamento da paralisia cerebral**. Manole, 1984.

BONAMIGO, E. M. de R. et al. **Como ajudar a criança no seu desenvolvimento: sugestões de atividade para a faixa de 0 a 5 anos**. 8ª Ed. Porto Alegre: Ed Universidade/UFRGS, 2001.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**, 2013. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_ima_gens-filefield-description%5D_93.pdf. Acesso em: 20 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica**, 2013. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=81. Acesso em: 10 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil – Vol I** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUNO, M. M. G. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução**. [4. ed.] / elaboração Marilda Moraes Garcia Bruno. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BUSS-SIMÃO, M.; FIAMONCINI, L. Educação física na educação infantil: reflexões sobre a possibilidade de trabalhos com projetos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 1319, jan./mar, 2013.

CARVALHO, L. J. M. de. **O trabalho em rede (Instituição de reabilitação, escola e família) na inclusão escolar e social de crianças com diagnóstico de paralisia cerebral.** Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências édicas. Campinas, [s.n.], 2017.

CARVALHO, R. E. A escola inclusiva como a que remove barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos. In: GOMES, M. (Org.) et al. **Construindo as trilhas para a inclusão.** 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DELOU, C.; TEIXEIRA, G. A. P. B.; FARIA, M.L. da H; COSTA, J. P. É possível ensinar a genética para alunos cegos? **Conhecimento e Diversidade**, Niterói, v. 8, n. 16, p. 84 – 99, 2016. Disponível em: http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/1778/pdf. Acesso em: 12 set. 2017.

DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai... **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 7-10. Julho 2001.

FREITAS, P. M. de et al. Relação entre o stress materno e a inclusão escolar de crianças com paralisia cerebral. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 57 (1-2):46-57, 2005. Disponível em: <http://www.autores.redalyc.org/articulo.oa?id=229017444005>. Acesso em: 08 de set. 2017.

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. A inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. **Rer. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Vol. 12, n 1, p. 85-100, jan-abril, 2006.

HOLZSCHUH, A. S.; CANCIAN, V. A. **Planejamento na educação infantil: Contemplando o Respeito aos Tempos/Espaços das Crianças. Espaços da Escola.** Editora Unijuí, ano 21, nº 69, jan/jun, 2011.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 20 dez. 2016.

KAIL, Robert V. **A Criança.** São Paulo: Prentice Hall, 2004.

LEVITT, S. **O tratamento da paralisia cerebral e do retardo motor.** 3ª edição, Manole, 2001.

LOBO, A. P. S. L. L. Infância, história e crianças no Brasil, aproximações e tensões. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, n. 10, p. 97 – 107, jul-dez., 2013.

MALUF, A. C. M. **Atividades Lúdicas para a Educação Infantil**, 2ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

MEC – Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2016.

MELETTI, S. M. F.; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Cad. CEDES**, vol.34 no.93, Campinas, maio/ago, 2014.

MORAES, M. C. M. “A teoria tem consequências”: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, Vol. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago, 2009.

MOREIRA, W. Revisão de literatura e desenvolvimento científico: conceitos e estratégias para confecção. **Janus**, Lorena, v. 1, n.1, p. 19-30, 2004. Disponível em: https://portais.ufg.br/up/19/o/Revis_o_de_Literatura_e_desenvolvimento_cient_fico.pdf. Acesso em: 20 de dez. 2016.

OLIVEIRA, Z. M. R. et al. Desafios no planejamento curricular de um programa de formação pedagógica de educadores de creches em curso normal de nível médio. **Contrapontos** - volume 4 - n. 1 - p. 43-56 - Itajaí, jan./abr., 2004.

OLIVEIRA de, V. B.; MILANI, D. Avaliação – Intervenção Lúdica de Bebês em Creches. In: EDDA, B., ANTUNHA, E. G. e OLIVEIRA, V. B de (organizadores); Denise Milani [et al]. **Brincando na Escola, no Hospital, na Rua...** 2ª Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

OLIVEIRA, Z. de M. R de; ROSSETI-FERREIRA, M. C. O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, nº 87, p. 62-70, Nov., 1993.

PADILHA, A. C. A educação infantil e a criança com deficiência: desafios e possibilidades. **Rev. educ. PUC-Camp**, Campinas, 18(1):55-63, jan./abr., 2013.

PADILHA, S. M. A.; FREITAS, S. N. A instituição especializada no cenário da Educação Inclusiva: o contexto brasileiro. In: RODRIGUES, D.; KREBS, R.; FREITAS, S. N. (ORG.) **Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais**. Santa Maria, UFSM, 2005.

PAROLIN, I. C. H. Aprender e ensinar – família e escola: uma inclusão necessária. In: GOMES, M. (Org.) et al. **Construindo as trilhas para a inclusão**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PULINO, L. H. C. Z. Acolher a Criança, Educar a Criança: uma reflexão. In: DIDONET, V. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 7-10. Julho 2001.

REZIO, G. S.; FORMIGA, C K. M. R. Inclusão de crianças com paralisia cerebral em escola de ensino fundamental. **Fisioter. Pesqui.**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 40-46, mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-29502014000100040&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 set. 2017.

ROTTA, N. T. Paralisia cerebral, novas perspectivas terapêuticas (2002). **J Pediatr**; 78(Supl 1): S48-S58, 2002.

RORIZ, T. M. de S.; AMORIM, K. de S.; ROSSETTI-FERREIRA, R. C. Inclusão social de crianças com paralisia cerebral: óptica dos profissionais de saúde. **Estudos de Psicologia**, Campinas, 27(3), 329-342, julho – setembro, 2010.

SANTOS, L. H. C. dos et al. Inclusão escolar de crianças e adolescentes com paralisia cerebral: esta é uma realidade possível para todas elas em nossos dias? **Rev. paul. pediatr.**, São Paulo, v.29, n.3, p.314-319, set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-05822011000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 set. 2017.

SERRA, D. Inclusão e Ambiente Escolar. In: SANTOS, M. P. dos; PAULININO, M. M. (Orgs). **Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, D. B. R.; PFEIFER, L. I.; FUNAYAMA, C. A. R. **GMFCS – E&R versão brasileira: Sistema de Classificação da Função Motora Grossa Ampliado e Revisto**. CanChild, Programa de Pós-Graduação em Neurociências e Ciências do Comportamento. Faculdade de Medicina Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2007.

SILVEIRA, A. M. dos S.; KROEFF, A. M. S. Paralisia Cerebral. In: GOMES, M. (Org.) et al. **Construindo as trilhas para a inclusão**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VEIGA, M. M. A inclusão de crianças deficientes na Educação Infantil. **Revista Paidéia**. 14:12, 28/5/2008.

VITTA, F. C. F.; DE VITTA, A. de; MONTEIRO, A. S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre inclusão da criança com deficiência. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, V. 16, n 3, p.415-428, Set-Dez, 2010.

- 1) Mestre em Meio Ambiente e Sustentabilidade, docente da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguiana, Rio Grande do Sul, Brasil.
Áreas de atuação: fisioterapia neurofuncional infantil, saúde e inclusão social.
Linha de Pesquisa: Saúde e Inclusão Social.
- 2) Doutora em Engenharia de Produção, com ênfase em Ergonomia, docente da Universidade Feevale, Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil.
Áreas de atuação: Trabalho e inclusão social, saúde do trabalhador, ergonomia, inclusão de PCD no trabalho, design macroergonômico, qualidade de vida no trabalho.
Linha de Pesquisa: Saúde e Inclusão Social.