

# A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PARADIGMA DA INCLUSÃO: A EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PAUTA<sup>1</sup>

HELIANA C. ALVES<sup>2</sup>

GABRIELA G. DE C. TEBET<sup>3</sup>

## RESUMO

Enfoca-se a formação dos professores em educação infantil frente à conjuntura da política nacional de educação, considerando as atuais questões da educação especial no contexto político. Pretende-se verificar o que os principais documentos oficiais direcionados à Educação Infantil versam sobre educação inclusiva, estabelecendo interfaces entre a educação inclusiva e a educação infantil, a partir do viés das políticas educacionais e da política de formação docente. Realizou-se análise documental de algumas publicações do Ministério da Educação direcionados à Educação Infantil e revisão bibliográfica. Foram coletadas algumas informações através da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Carlos em relação ao nível de formação inicial, e em relação às iniciativas da gestão anterior quanto à formação continuada destes profissionais. Avaliou-se a grade curricular de dois cursos de pedagogia - UFSCar e UNICEP, com a intenção de verificar a forma como a educação inclusiva tem sido tratada na formação inicial. Em relação aos documentos pertinentes às políticas de Educação Infantil questiona-se até que ponto a educação inclusiva está contemplada no sentido de assegurar o profissional quanto às possibilidades e caminhos para o trabalho com a criança de 0 a 6 anos que possua necessidades educacionais especiais. Avalia-se a necessidade de uma maior definição e valorização do profissional de educação infantil nas políticas de formação docente além de iniciativas que não conduzam à baixa qualidade do profissional, para que, de fato, se efetive uma prática inclusiva que assegure um atendimento digno às crianças com necessidades educacionais especiais.

**Palavras-chave:** Educação especial, educação infantil, políticas públicas, formação de professores.

<sup>1</sup> Artigo recebido em 30 de julho de 2008. Aceito para publicação em 29 de janeiro de 2009.

<sup>2</sup> Terapeuta Ocupacional e mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Profa. Assistente do curso de Terapia Ocupacional da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Tutora virtual do curso de Educação à Distância: Inclusão Educacional do Deficiente Visual: Baixa Visão e Cegueira na Educação Infantil" do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEE) da UFSCar.

<sup>3</sup> Pedagoga e mestre em Educação pela UFSCar. Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de São Carlos, Tutora virtual do curso de pedagogia da Universidade Aberta do Brasil (UAB)/UFSCar e doutoranda do PPGE/UFSCar.

# TEACHERS FORMATION IN PARADIGM OF INCLUSION: CHILDREN EDUCATION AND SPECIAL EDUCATION IN DISCUSSION

## ABSTRACT

This article discusses the formation of children educator considering the conjecture of national politic education in face of the relationships with actual question of especial education in this politic context. The objective is verify what the most important documents speaks about inclusive education, making interfaces between the children education and especial education through the national politics of education and formation docent politics. The authors made documental analysis of official documents about children education and bibliographic revision. In methodology, the authors collected information in Education and Culture Secretary, about the graduate of teachers and about actions of governs in incentive for the formation of them. Than, authors availed the school curriculum of two universities for pedagogy course – UNICEP and UFSCar for avail what this universities talks about inclusion in initial formation of children teachers. In consideration, this article asks: How the initial formation of these teachers considers the especial education and offers to him differents possibilities and ways for the work with special education for necessities children (0 a 6 years). This article avail the necessity of definition and valorization of children educator in docents formation politics and incentives for de quality in teachers formation. With these actions, we could have a practice of inclusion that offers education with better quality for children with special education necessities.

**Key-word's:** Special education, children education, publics polices, teacher's formation.

## EDUCAÇÃO ESPECIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ESTABELECENDO ALGUMAS RELAÇÕES

Sabemos que atualmente a instituição escolar e a sociedade passam por uma importante mudança de paradigmas sociais. Um dos principais desafios das instâncias educativas é o de trabalhar com a diversidade. ABRAMOWICZ e LEVICOVITZ (2005 p.74) apontam que “são inúmeras as produções educacionais que descrevem o cotidiano escolar no qual as crianças negras, gordas, pobres, sujas, feias e deficientes são

excluídas”. As autoras apontam para o funcionamento de uma maquinaria escolar que atuaria na produção de um povo uno, que valorizaria apenas um modo de ser, de brincar, de falar e de pensar e apontam para a necessidade de uma educação *com e pela* diferença ao afirmar que “se se quer produzir diferença é porque ela está ali e precisa fazer valer sua potência política, precisa ser tirada do lugar do estranho, do horrível e da aberração” (idem).

A reforma do sistema educacional, tendo como marcos políticos a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e

Bases (LDB) de 1996, tratou da universalização do acesso à escola, provocando, entre outras ações, as diretrizes nacionais para formação de professores e diretrizes para a política da educação inclusiva. Assim:

*“Os avanços no pensamento sociológico, filosófico e legal vêm exigindo, por parte do sistema educacional brasileiro, o abandono de práticas segregacionistas que, ao longo da história marginalizaram e estigmatizaram pessoas com diferenças individuais acentuadas” (BRASIL, 1998).*

Neste artigo, opta-se por pontuar a questão da formação dos professores no âmbito da educação infantil, principalmente após a LDB, com o objetivo de caracterizar este público, e particularmente, em relação ao seu impacto para a educação infantil e os novos caminhos oferecidos para a educação especial, já que esta se encontra histórica e diretamente relacionada ao contingente de alunos caracterizados com necessidades educacionais especiais, que compõe a rede regular de ensino. Para tanto, realizou-se uma análise documental a partir de algumas publicações do MEC e um levantamento de dados na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Carlos em relação ao nível de formação dos profissionais e em relação às iniciativas para a formação continuada enfocando a educação inclusiva.

Segundo ARANHA (2004), o Brasil foi um dos primeiros países da América Latina a reproduzir em sua legislação os princípios da educação para todos e a produzir documentos norteadores para a prática nacional do atendimento de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino. Assim, a partir da Constituição Federal de 1988 foi estabelecido o direito das pessoas com necessidades especiais a receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208 III).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no capítulo V, art. 59, destaca que os sistemas de ensino

deverão assegurar o atendimento dos educandos com Necessidades Educacionais Especiais, no que se refere à adequação dos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e outros, objetivando atender às necessidades específicas desse alunado. Especificamente em relação à educação infantil, encontramos na Lei n. 9394/96 (a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional - LDB), no capítulo V, parágrafo 3 que “a oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil”. Neste sentido, a legislação, assim como o Plano Nacional de Educação (PNE), reconhece a importância do atendimento precoce de caráter preventivo e de direito das crianças com necessidades educacionais especiais.

No que diz respeito ao Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados com o objetivo de oferecer aos professores e gestores orientações para a ação pedagógica, contêm princípios educativos que também versam sobre a educação inclusiva, destacando que para atender a diversidade no ensino inclusivo são necessárias propostas pedagógicas baseadas no atendimento de todos os alunos, seqüenciar conteúdos e adequá-los aos diferentes ritmos de aprendizagem dos educandos (BRASIL, 1999). Desta forma, orientam, em um volume especial, que se adotem metodologias diversas, que ocorram modificações nas formas de avaliação e que prevejam a flexibilidade nos programas de estudo, adaptando-se o ensino às necessidades da criança.

Em relação à Educação Infantil, o documento similar aos PCNs é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN/EI). No entanto, este documento não apresenta um volume exclusivo para abordar questões que contemplem as peculiaridades do trabalho com as crianças com necessidades educacionais especiais a partir da perspectiva da inclusão escolar. Tais questões aparecem indicadas de forma difusa, como

veremos mais a diante. Ao realizarem uma discussão sobre o RCN/EI, SANTOS e MENDES (2006) afirmam que “no que diz respeito à criança com deficiência, o que se observa [neste documento] é a falta de articulação da Educação Especial em todo o documento, tornando difícil vislumbrar uma concepção de educação inclusiva”.

Percebe-se que a questão da inclusão escolar tem sido alvo de discussão em muitos documentos oficiais, entre os aqui citados e outros como a Declaração de Salamanca. Reforça-se porém que não é válido fazer uma leitura polarizada a respeito do tratamento deste tema em tais documentos sem que se avalie o sistema educacional como um todo, particularmente a questão da formação de professores e as implicações das políticas públicas de educação sobre o fazer pedagógico destes profissionais. Desta forma, nos próximos tópicos falaremos a respeito da formação do professor, particularmente daquele que atua no nível da educação infantil, e da formação do educador especial, a partir da atual conjuntura de política educacional. MENDES (2002) considera que sendo a proposta da inclusão escolar um caminho para tornar a escola pública brasileira mais inclusiva, atendendo as diferenças culturais, sociais, físicas, religiosas, raciais e as necessidades especiais de aprendizagem de cada aluno, é necessária uma política mais efetiva de formação de professores, uma vez que esta se constitui num dos pilares da inclusão escolar. Para tanto, segundo a autora, faz-se necessário proporcionar uma formação básica para professores do ensino regular e formação também para professores especializados. Neste sentido é importante estabelecer uma relação entre as trajetórias de políticas de formação de professores de ensino regular e ensino especial, para que se comece a esboçar um entendimento da conjuntura política existente na implantação dos princípios da educação inclusiva.

## **IMPLICAÇÕES DA LEI DE DIRETRIZES E BASES PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR INFANTIL**

*“Para educar, cuidar e permitir que nossas crianças cresçam como sujeitos é preciso, também, constituir educadores sujeitos. Sujeitos brincantes, sujeitos criativos, sujeitos livres do jugo da sobrevivência. É preciso sonhar com um lugar onde a criança possa realizar sua infância, onde o adulto possa realizar sua vida” (PALHARES, 2004, p.52).*

TEBET (2007) aponta que, ao longo da década de 1970 e 1980, diversos movimentos populares se organizaram no Brasil para discutir e reivindicar um novo projeto de educação para as creches, nos quais as crianças fossem vistas não como futuros cidadãos, mas em sua especificidade, como alguém que é, e não como alguém que vai ser, como pessoas jovens, que têm desde cedo o direito a uma educação de qualidade, que lhes permitisse explorar e descobrir o mundo, que lhes desse a oportunidade de frequentar um espaço estimulante e aconchegante e que lhes oferecesse profissionais formadas para tal atividade.

ROSEMBERG (2002 p.77) afirma que:

*O que nos mobilizou e nos mobiliza (por exemplo, nos debates recentes sobre a LDB e o Plano Nacional de Educação), quando enfatizamos o direito à educação de crianças pequenas, resume-se em duas idéias fortes:*

- *a busca na educação infantil (e não apenas por meio da ou pela educação) de igualdade de oportunidades para as crianças; isto é, espera-se, deseja-se, luta-se para que a EI não produza ou reforce desigualdades (econômicas, raciais, de gênero)*
- *a adoção de uma concepção ampla de educação, aberta, indo além dos modelos que aqui conhecemos, de educação escolar; isto é, uma concepção de educação em acordo com a nova maneira de olhar a criança pequena que se está construindo no Brasil,*

*como ser ativo, competente, agente, produtor de cultura, pleno de possibilidades atuais e não apenas futuras.*

TEBET (2007) afirma ainda que essa nova concepção de creche e de criança teve muitos adeptos, não só nos movimentos sociais e nas universidades. O novo modelo proposto para as creches ganhou força, conquistou a legislação, de forma que tais concepções permeiam ainda hoje o texto da LDB, aprovado em dezembro de 1996, e manifestam-se em diversos outros documentos oficiais.

A LDB impôs para as prefeituras, como é possível observar, a inclusão das creches ao sistema de ensino e sua conseqüente exclusão dos programas de assistência social, e que a organização da educação nacional se fará a partir de sistemas de ensino, podendo os municípios se integrar ao sistema estadual ou compor com ele um sistema único de educação básica (LDB, Art.11, Parágrafo único, Arts. 21, 29 e 30).

A lei 9394/96 trouxe ainda outra grande mudança para as creches, estabelecendo que:

*“a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena (...) admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, modalidade Normal” (Art. 61).*

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o governo federal, por meio de seu poder legislativo, colocou para as prefeituras, a partir de reivindicações da sociedade, uma concepção cunhada de “nova” nas políticas municipais de atendimento a crianças em creches. A concepção de creche, que permeia o texto da LDB, entende-a como parte da educação infantil, que tem como finalidade “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando

a ação da família e da comunidade” (LDB, art. 29).

A partir da LDB, a creche deixa de ter como objetivo a substituição da mãe no período em que esta trabalha e passa a exercer uma ação complementar à da família. A lei indica ainda que a creche deve se preocupar não apenas com a higiene, saúde e alimentação das crianças como vinha acontecendo, mas também, com os aspectos psicológico, intelectual e social, de forma a considerar a criança em toda a sua complexidade. A creche passa a ser vista como uma instituição de educação e socialização que deve ser voltada para o atendimento de todas as crianças e não apenas das crianças pobres ou filhas de mães trabalhadoras.

O artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases pontua que:

*“a formação de docentes para atuar na educação básica se fará em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”.*

O artigo 87, parágrafo 4, diz que até o final da Década de Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Ao pensarmos a formação dos profissionais que atuarão no contexto da educação infantil podemos nos remeter à abrangência e à especificidade da atuação deste profissional, objeto de uma discussão que se reflete em alguns documentos oficiais anteriores à LDB, como a *Política Nacional de Educação Infantil* ou *Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil*. Estes documentos trazem em seu bojo a especificidade da ação deste profissional que ocorre na integração entre o “cuidar” e o “educar”.

NASCIMENTO (1999) nos alerta para a contradição entre estes documentos e para “o que está em vias de

definição como modelo para a consolidação de um perfil profissional pelo viés da escolarização” (p.105), o que aparentemente preconiza-se na Lei de Diretrizes e Bases. NASCIMENTO (1999) e LEAL (2003) apontam para a existência de um forte risco de descaracterização da prática educacional das creches que, ao voltar-se mais para a escolarização, não vão ao encontro das necessidades próprias do desenvolvimento das crianças da faixa etária atendida. Alguns estudos apontam para uma tendência de se tratar a educação infantil como ensino. Para CERISARA (apud SANTOS e MENDES, 2006) esta tendência reflete a tentativa de trazer para a área a forma de trabalho do ensino fundamental, representando um retrocesso no que diz respeito à discussão de que o trabalho com esta clientela deve englobar a educação e o cuidado como binômio indissociável.

Neste sentido, TEBET (2007) aponta que essa interpretação da LDB - que entende que a inclusão das creches no sistema educacional tenha que implicar na adoção um modelo educacional pautado em práticas escolarizantes – está totalmente equivocada. No entanto, de acordo com a autora, a inclusão das creches nos sistemas de ensino não tinha por objetivo transformá-las em escolas. A inclusão das creches no sistema de ensino e as demais mudanças reivindicadas pelos movimentos sociais e pelos pesquisadores da infância para as creches e traduzidas na nova LDB visavam “a passagem da ‘clandestinidade’ ou da ‘improvisação’ para um nicho específico, estruturado, formalizado”, que adotasse um modelo de Educação Infantil além dos modelos de educação escolar já conhecidos, considerando a especificidade do atendimento oferecido para crianças pequenas, como também destaca ROSEMBERG (2002).

Essa nova proposta que se colocou para as creches – e que nada tinha a ver com a escolarização precoce das crianças – se firmou no âmbito das políticas públicas

em diversas leis e documentos oficiais, e vinha sendo formulada por diferentes segmentos da sociedade, continuando a ser defendida por teóricos da infância e da educação infantil.

Ao discutir as funções da educação infantil após a LDB, KUHLMANN JR. (1999, p.65), afirma que:

*(...) a instituição [de educação infantil] pode ser educacional e adotar práticas e cuidados que ocorrem no interior da família, sem precisar escorar-se em uma divisão disciplinar que compartimenta a criança. A instituição pode ser escolar e compreender que para a criança pequena, a vida é algo que se experimenta por inteiro, sem divisões em âmbitos hierarquizados. Que para ela a ampliação do seu universo cultural, do seu conhecimento do mundo ocorre na constituição de sua identidade e autonomia, no interior do seu desenvolvimento pessoal e social (...) para ela, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer e o desprazer (...).*

De acordo com autores como Rosemberg, Kuhlmann Jr e Abramowicz, citados por TEBET (2007), o que se busca para a educação infantil a partir da LDB é a produção de um espaço para o exercício da infância; não um espaço (creche, EMEI, escola ou pré-escola) de escolarização precoce da infância, mas de potencialidade da infância, ou mesmo de exercício de um devir-criança.

### **Formação do profissional em Educação Especial**

Segundo MENDES (2002), os cursos regulares de formação para o Ensino Especial se iniciaram em 1955 e foram oferecidos até 1972 como especialização do curso normal para, posteriormente ser ofertada também em nível superior, sob forma de habilitação específica do curso de pedagogia. No entanto, muitas evidências sinalizavam a necessidade de reformulação no âmbito das habilitações em Educação Especial nos cursos de pedagogia. A autora se refere aos estudos anteriores, que apontam que esta formação resultava em um docente especializado com pouca formação de professor

e com insuficiente formação teórico-prática que seja consistente, pelo menos, com a formação dos professores de ensino básico.

Em meio à discussão travada pela sociedade em virtude da aprovação da LDB, o parecer N. 133 do ano de 2001, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, citado por MENDES (2002), estabeleceu que a formação de professores para atuação multidisciplinar teria que ser oferecida em cursos de licenciatura plena, eliminando-se a possibilidade de uma obtenção desse título mediante habilitação. Desta forma, foi extinta a formação inicial para a Educação Especial enquanto habilitação do curso de pedagogia. Assim, após a LDB de 1996, a formação de professores de ensino especial passa a ser reconsiderada também no nível médio de ensino. Isto revela um retrocesso de 30 anos de formação destes profissionais que já estavam sendo formados em nível superior deste 1972.

Ainda segundo MENDES (2002), nas metas do Plano Nacional de Educação (PNE), resta a possibilidade do professor em educação especial obter a formação em ensino médio ou no nível de pós-graduação, possivelmente como especialização para professores do ensino regular formados em cursos de graduação. Assim, a autora realiza considerações importantes a este respeito ao discutir que, se por um lado poder-se-ia argumentar que a pós-graduação representa uma melhor qualificação deste profissional, por outro, diante do contexto brasileiro, provavelmente a formação da maioria dos professores de educação especial se faria em nível médio. Torna-se evidente que a separação da educação especial dos cursos de pedagogia enquanto possível habilitação permite que se torne rara a formação do educador especializado, já que a opção para o exercício da profissão se restringiria à conclusão em nível médio ou nível de pós-graduação.

Destaca, por fim, que a formação de ensino especial no nível médio provavelmente seria a opção destes

professores, uma vez que as oportunidades de formação no nível superior são escassas, as quais se afunilam ainda mais ao se falar em nível de pós-graduação. MENDES (2002) conclui que seria mais conveniente que se garantisse, assim, a possibilidade de formação do professor de Educação Especial no âmbito da graduação já que esse nível potencializaria tanto uma melhor qualificação do profissional em relação ao nível médio, quanto poderia favorecer a ampliação das oportunidades de formação, em comparação com a exigência do nível de especialização.

### **EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO REGULAR: DESCOMPASSO HISTÓRICO E NOVOS DESAFIOS**

*“Historicamente, a formação dos professores de educação Especial caminhou em descompasso com a formação geral de professores, tornando dicotômica a formação de professores comuns - do ensino fundamental, séries iniciais e do ensino infantil - e de professores especializados nas diferentes deficiências” (OLIVEIRA, 2004 p.241).*

As diferentes trajetórias de formação de educadores de ensino especial e de ensino regular hoje caminham para um importante impasse: a educação inclusiva. Esta nova forma de pensar a educação, onde as diferenças são produzidas e valorizadas, e não apenas aceitas e toleradas, impõe um grande desafio para o sistema educativo. Se antes, havia uma cisão entre a formação dos dois profissionais, hoje os princípios da inclusão escolar exigem uma união entre os dois sistemas, de ensino regular e especial. Esta nova configuração do fazer e pensar pedagógico, não obstante, traz em seu bojo a necessidade de redefinição de papéis e reestruturações nas políticas de formação docente, sem os quais ocorre o perigo de permanermos numa insuficiente prática que segrega agregando, ou seja, inserindo o aluno com necessidades especiais na rede regular de ensino, sem a garantia de permanência e de aprendizagem, objetivando o desenvolvimento integral

e a qualidade de ensino para todos.

Para BUENO (2005), a formação de professores e a qualificação do ensino para crianças com necessidades educacionais especiais na construção efetiva de uma educação inclusiva, envolve dois tipos de formação profissional, a dos professores de ensino regular e a dos professores especializados nas diferentes “necessidades educacionais especiais”, quer seja para o atendimento direto a essa população, quer seja para o apoio ao trabalho realizado por professores de classes regulares que integrem esses alunos.

OLIVEIRA (2004) afirma que a ação em educação Especial diante do paradigma da inclusão não se restringe apenas à docência. O Educador Especial deve gerenciar o processo de inclusão, assessorar e capacitar professores e a equipe da escola em programas de formação continuada. Já o professor de ensino regular, deve ter disposição para mudar de paradigmas e considerar as diferenças individuais de cada aluno. Para tanto, deve receber orientações e apoio quanto às emoções que podem surgir e quanto às formas de intervir do ponto de vista pedagógico (FALEIROS, 2003). Na opinião da autora, essas condições favorecerão sua flexibilidade de atuação e serão de grande importância para a adequação de procedimentos de ensino às necessidades individuais de seus alunos.

No entanto, o papel do professor especializado precisa ser repensado com critérios em vista dos princípios de uma escola inclusiva, uma vez que, citando BUENO (2005), professores do ensino especial têm muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, na medida em que têm calcado e construído suas competências nas dificuldades específicas do alunado que atendem. Assim, o autor se refere aos limites da formação do professor de ensino especial que geralmente é reforçada por uma visão organicista, sem uma avaliação mais crítica da relação entre dificuldades de aprendizagem e sistema de ensino.

Por outro lado, temos no professor de ensino regular uma insuficiente formação que o capacite a lidar com as necessidades educacionais de alunos inseridos.

A colaboração entre profissionais da rede regular de ensino e de ensino especial tem sido apontada em inúmeras experiências, principalmente fora do Brasil, a partir de um modelo de ensino colaborativo no qual ambos os profissionais fazem o planejamento e aplicam as atividades conjuntamente na sala de aula e, principalmente, ambos assumem a responsabilidade pela aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais. Neste sentido, WIGLE E WILCOX (1996) apontam a necessidade de professores serem preparados para criar condições de desenvolver um Ambiente com Mínimo de Restrição para todos os alunos com deficiência na classe. Também apontam que ao sair dos programas de preparação os professores precisam estar compreendendo os diferentes papéis que os profissionais de educação especial e educação regular devem assumir no atendimento das necessidades de seus alunos com deficiência. Neste sentido, TOYODA et al. (2007), ao se basearem em referenciais teóricos e estudos práticos, afirmam que a proposta de colaboração implica numa redefinição do papel dos profissionais do ensino especial. Estes profissionais devem atuar prioritariamente como apoio centrado na escola e na classe comum, “e não apenas em serviços que envolvam a retirada dos alunos com necessidades educacionais especiais da classe ou exclusivamente em serviços separados, de educação e reabilitação” (TOYODA et al., 2007, p.129).

Considera-se, portanto, que a simples inserção de alunos com necessidades educacionais especiais sem qualquer tipo de apoio ou assistência aos sistemas regulares de ensino pode redundar em um fracasso (BUENO, 2005), deve haver uma maior integração entre os sistemas de ensino regular e especial e a colaboração entre os dois profissionais, tendo como eixo norteador a filosofia de



escola para todos. Resta-nos questionar, apesar da insipiência da discussão, se, diante da atual conjuntura da política educacional frente à formação dos professores especializados e de classes regulares, este modelo de ensino colaborativo encontraria respaldo formativo e ideológico para a prática em sala de aula.

### **EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROCESSO INCLUSIVO: COMO VÃO AS PROPOSTAS OFICIAIS DO GOVERNO?**

Pretende-se neste tópico realizar uma breve reflexão a respeito de como é abordado o tema da inclusão escolar em alguns documentos direcionados à educação Infantil, especificamente.

O mais recente documento elaborado pelo MEC, “Política Nacional de Educação Infantil” (2005), realiza uma retrospectiva histórico-política, anterior à Constituição de 1988, evidenciando como a Educação Infantil, enquanto parte do ensino básico, é contemplada na legislação e em outros documentos oficiais, além de pontuar as atuais concepções de infância, criança e educação que norteiam as práticas pedagógicas. Informa, por exemplo, que o COEDI (Coordenação Geral de Educação Infantil) passou a questionar, após um estudo em torno das propostas pedagógico-curriculares nas diversas unidades da federação, como garantir um currículo que respeite às diferenças. Entre as diferenças socioeconômicas, de gênero, culturais e outras, refere-se também às crianças com necessidades educacionais. Encontra-se neste documento, portanto, além de diretrizes políticas e legais que apóiam a educação infantil enquanto parte do sistema de ensino, algumas referências a este público, por exemplo, seus objetivos e metas. Este documento aponta como um dos seus objetivos a garantia de programas de formação continuada para professores de Educação Infantil, contemplando os conhecimentos específicos da área de Educação Especial, que são necessários para o favorecimento da inclusão de crianças com necessidades

especiais nas próprias instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2005). Para tanto, faz-se necessário a implementação de sistemas educacionais inclusivos, que constituem uma das metas pontuadas por este documento. Faz referência ao Referencial Curricular Nacional (RCN) de Educação Infantil enquanto uma resposta do MEC para a abordagem da diversidade do nosso país.

O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil constitui hoje, portanto, um importante documento, elaborado em 1998. Sua função “é contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais” (BRASIL, 1998, vol. 1, p.13).

Assim, ao longo das pontuações de seus princípios, o RCN já dispõe de um item que preconiza o “respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.” (p.13), se reportando de forma geral à diversidade. Alguns autores, como PALHARES e MARTINEZ, consideram no entanto, que, embora o RCN tenha um discurso voltado às diferenças sociais e culturais, está ainda muito distanciado da prática e da realidade percebida nas instituições de educação infantil atualmente. Para MENDES e SANTOS (2006), em um sentido mais amplo, a idéia de criança aparece associada a uma concepção abstrata e reducionista, privilegiando o “sujeito escolar” em detrimento do “sujeito criança”.

No vol. 1 deste documento encontramos um capítulo especial que se intitula: “Educar crianças com necessidades especiais”. Para o desenvolvimento desta temática, hoje muito debatida e que representa um dos maiores desafios da instituição escolar, o referencial se limita a descrever os princípios da educação inclusiva

de forma geral, referindo-se a alguns documentos oficiais como a Declaração de Salamanca, a LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Neste sentido, as contribuições deste documento parecem inexpressivas para que o profissional encontre algum apoio concreto na atuação com este público. Embora cite os princípios de uma educação inclusiva, não oferece ao profissional nada além do que ele conhece em relação às garantias legais para que uma política de inclusão se efetive na escola pública. Não cita, por exemplo, a possibilidade de ensino colaborativo entre os profissionais da educação regular e educação especial, e as possibilidades de assessoria que este último pode oferecer diante das articulações entre as instâncias políticas competentes.

No final deste item, o RCN dispõe que a qualidade do processo de integração depende da estrutura organizacional da instituição, que, para tanto, deve pressupor propostas que considerem alguns indícios como: grau de deficiência e as potencialidades de cada criança, idade cronológica, disponibilidade de recursos humanos e materiais existentes na comunidade, condições socioeconômicas e culturais da região e educação especial, por exemplo, a partir de um modelo de ensino colaborativo e/ou através de profissionais da saúde no modelo de consultoria colaborativa.

Nota-se que, ao mesmo tempo em que enfatiza a necessidade do envolvimento de toda a comunidade para

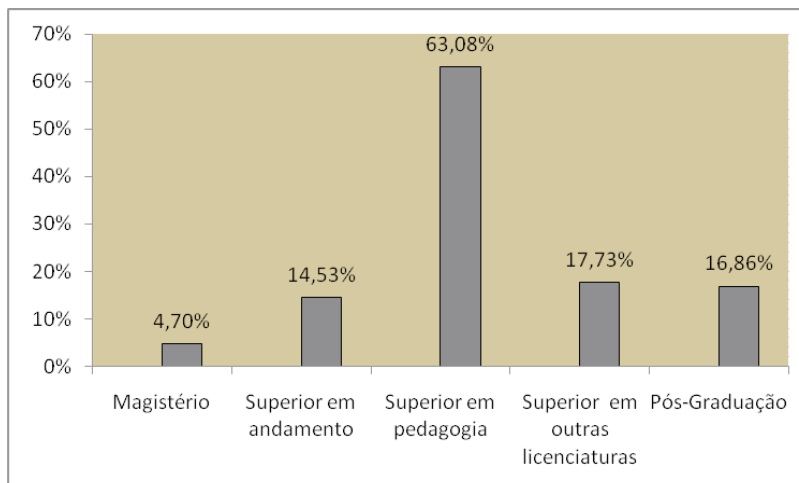
que a inclusão se efetive, não menciona diretamente as responsabilidades do poder público neste processo. Nos demais tópicos, ao abranger diferentes temáticas relacionadas ao cotidiano das instituições de Educação Infantil, o referencial se reportou pouco às crianças com necessidades educacionais especiais. Encontram-se muitos exemplos de práticas pedagógicas, porém, poucas referências às possíveis adaptações necessárias nas atividades e no cotidiano escolar para que se contemple esta população.

### **CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE SÃO CARLOS: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA**

*“(...)e toda e qualquer transformação, inevitavelmente tem de passar pelo professor, pois é ele que se configura como o mais importante personagem da corrente educacional” (OLIVEIRA, 2004).*

Segundo informações cedidas pela Secretaria de Educação e Cultura do município de São Carlos em agosto de 2005, mediante carta formal de solicitação, dos 344 professores que atuam na Educação Infantil na faixa etária de 4 a 6 anos, apenas 16 possuem como formação o magistério, 50 professores estão cursando o Ensino Superior, 217 já possuem título de pedagogos e 61 possuem nível superior em outras licenciaturas. O nível de pós-graduação atinge o número de 58 dos professores da rede. O gráfico a seguir oferece a porcentagem deste professorado em relação ao nível de formação destes profissionais.

**Fig. I – Formação das Professoras de Educação Infantil de 4 a 6 anos em 2005 no município de São Carlos**



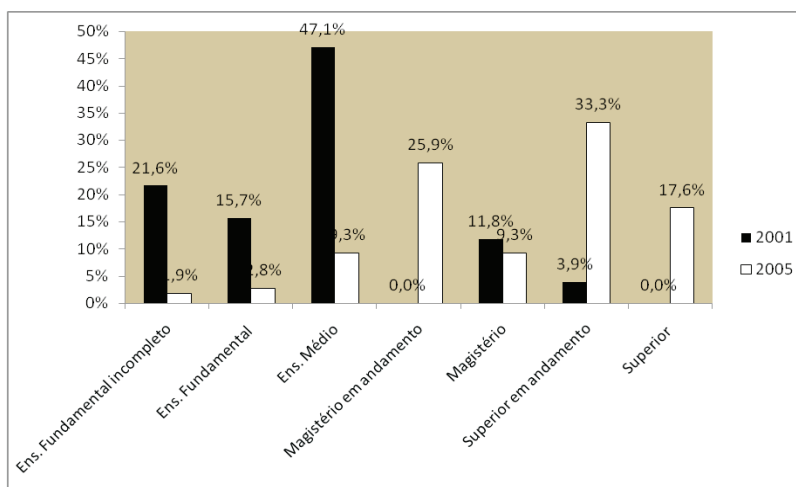
Fonte: Documentos fornecidos pela SMEC

É importante lembrar que muitos dos professores que têm o magistério na formação de ensino médio, estão no momento cursando nível superior ou já formados, podendo também existir aqueles que optaram por não completarem a formação no nível superior. Este quadro revela que os professores de 4 a 6 anos do município da cidade de São Carlos, estão na sua grande maioria cumprindo as determinações da LDB 9394/96, que em seu artigo 87, parágrafo 4º, incide que até 2007 somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Mostra-se,

neste sentido, relevante a pequena porcentagem dos profissionais que possuem apenas o magistério na sua formação e a porcentagem de profissionais já formados em pedagogia ou em curso, totalizando 77% dos professores em exercício da profissão no ensino público regular do município em questão, subtraindo desta conta o número de professores com outras licenciaturas.

No que se referem às profissionais que atuam na educação infantil de 0 a 3 anos, no município de São Carlos, os dados sobre sua formação encontram-se expressos no gráfico a seguir:

**Fig. II – Formação das Profissionais de Educação Infantil de 0 a 3 anos no município de São Carlos**



Fonte: Documentos fornecidos pela SMEC e Palhares in: Gil (2004).

Se tomarmos por referência apenas os valores relativos aos anos de 2001 e de 2005, podemos observar que o número de profissionais com ensino fundamental completo e incompleto, e o de profissionais apenas com ensino médio completo caiu significativamente, enquanto o número de profissionais realizando o curso normal ou o ensino superior e com ensino superior completo aumentaram consideravelmente. Outro aspecto interessante de observar no gráfico apresentado é a condição de estudante dessas profissionais.

Em 2001, 62,8% dessas profissionais possuía ensino fundamental ou médio completo, mas não davam continuidade aos seus estudos. Neste mesmo ano, 21,6% delas tinha o ensino fundamental incompleto, mas os dados não nos permitem afirmar se estas estavam ou não estudando na ocasião. Em 2005, percebemos um grande número de profissionais cursando algum nível de ensino. Se somarmos o percentual de profissionais cursando o ensino superior ou o curso normal, teremos: 59,2% estudando e 17,6% com o ensino superior já concluído, enquanto o número de profissionais sem o ensino médio diminuiu drasticamente – o que representa um grande avanço no sentido de adequar o quadro funcional às exigências da LDB, mas ainda não garante a aptidão ou a formação dessas profissionais para atuarem com crianças com necessidades especiais.

### **FORMAÇÃO INICIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA: TRAJETÓRIA MUNICIPAL**

#### *Formação inicial em dois cursos de pedagogia do município de São Carlos*

Em relação à formação inicial dos professores de educação infantil que atuam na cidade de São Carlos, embora não se tenha uma informação precisa em relação às faculdades em que foram formados aqueles que já se encontram com o nível superior completo, elegem-se as duas principais Universidades na cidade que oferecem a formação para grande parte deste público,

a Universidade Federal de São Carlos e o UNICEP (Centro Universitário Central Paulista), para a análise parcial da grade curricular destes dois cursos. Neste sentido, e justificando a escolha, destaca-se que existe uma porcentagem significativa de professores ainda em formação nos cursos de pedagogia (15%).

No curso de pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, encontramos a disciplina de título “Fundamentos da Educação Especial e Políticas de Inclusão”, do Departamento de Psicologia. Esta disciplina é oferecida no quinto período e possui 3 créditos teóricos e um crédito prático, totalizando 4 créditos, o que equivale a 4 horas de aulas semanais. No UNICEP, outra instituição de ensino superior do município de São Carlos que oferece curso de pedagogia, encontramos uma disciplina relacionada à inclusão também no quinto semestre do ano de 2005, que se nomeia: “Fundamentos e Práticas da Educação Inclusiva”. A disciplina totaliza uma carga horária de 40 horas no total.

Nota-se uma preocupação de ambas instituições em oferecer uma base para que se opere uma sensibilização do profissional da educação frente à prática inclusiva, dentro do limite estabelecido pela carga horária das disciplinas.

Quanto à formação inicial, as disciplinas que tratam a inclusão nas duas principais universidades formadoras, parecem oferecer a possibilidade para que o aluno entre em contato com políticas públicas de inclusão e que se sensibilizem para a prática inclusiva. Questiona-se, porém, se, em paralelo às necessidades de disciplinas que sensibilizem o profissional para esta prática (a partir de exposição das políticas públicas de inclusão), ocorre uma concreta instrumentalização do profissional para o trabalho com crianças com necessidades educacionais especiais no contexto inclusivo. Disciplinas que não se centrem apenas numa visão médica e explicativa sobre as patologias destas crianças, mas que visem ao desenvolvimento de um olhar para os potenciais de

aprendizagem desta clientela, para além dos déficits, capacitando o profissional para a flexibilização curricular. Observamos a necessidade de disciplinas que visem à vivência concreta destes profissionais para a valorização da diversidade, compreendendo os ganhos da adoção de diferentes estratégias educacionais para TODAS as crianças, incluindo aquelas que não possuem necessidades educacionais especiais. Destaca-se, assim, um atual debate a respeito de como deverá ser feita a inclusão de tópicos em educação especial durante a formação inicial de professores.

Neste sentido, a resolução do Conselho Nacional de Educação/CEB n.01/2002, citado por OLIVEIRA (2004), incide que na formação inicial do professor, os princípios de uma educação inclusiva e os fundamentos da educação especial devem ser amplamente debatidos. Em seguida, debate que os conhecimentos deverão capacitar os professores a perceberem a diversidade de seus alunos, valorizarem a educação inclusiva, flexibilizarem a ação pedagógica, identificarem as necessidades educacionais especiais e, junto com o professor especializado, implantarem adaptações curriculares.

Nota-se que a resolução acima descrita primeiramente não equaciona o tempo (número de créditos) previsto para tão amplos conteúdos de competências a serem contempladas dentro dos limites das grades curriculares dos cursos de pedagogia. Este conteúdo poderá ser tratado superficialmente ou de forma mais aprofundada dependendo exclusivamente da forma que tais disciplinas forem inseridas na grade. O fato de uma resolução não especificar a forma como isto poderá ser contemplado na formação do professor, pode tornar imprecisos os limites e potenciais da formação inicial frente aos princípios da inclusão. É importante destacar que ao final da resolução, a figura do educador especial ganha uma considerável dimensão.

Alguns estudiosos, como MENDES (2002) e

OLIVEIRA (2004), embora concordem com a necessidade de capacitação, ou sensibilização do professor de ensino regular na formação inicial, objetivando o contato com os princípios de uma educação inclusiva, defendem o importante papel do educador especial frente a esta perspectiva, uma vez que a formação inicial dos professores de ensino regular não ofereceria consistência suficiente para o entendimento deste profissional frente às implicações das necessidades educacionais deste alunado no processo de ensino-aprendizagem. Segundo MENDES, (2002) “haverá sempre um limite sobre o que poderá o professor comum que atua no ensino regular fazer numa sala de aula comum para atender às necessidades de todos seus alunos”. OLIVEIRA (2004) também questiona, frente aos impasses nas decisões político-educacionais, se o curso de pedagogia, como instância formadora de professores, daria conta de englobar toda a amplitude da formação pedagógica.

Diante desta discussão, percebe-se que ainda não se definiu a medida certa para a contemplação da temática da inclusão na grade curricular dos cursos de formação de professores em nível superior. Ao focar esta mesma problemática, a pesquisa de PEREIRA (2002) contribuiu para discussões sobre como introduzir a questão da educação inclusiva no curso de formação de professores do ensino regular, e constatou que, apesar do posicionamento inicial favorável à proposta inclusiva, as participantes da pesquisa enfatizaram a necessidade de reformulação nos cursos de formação, já que não existe preparo adequado para atuarem de acordo com a proposta inclusiva.

Na pesquisa de PEREIRA (2002), entre os aspectos apontados pelas professoras a serem reformulados nos cursos de formação inicial, destaca-se: vivências concretas em estágios iniciados no 1º. ano, para que ocorra desde cedo o contato com a prática, evitando um despreparo para a ação inclusiva; e a reformulação

das disciplinas, de maneira que as áreas de Educação e Educação Especial estejam realmente fundidas num único sistema que vise à educação para todos, abordando o tema da inclusão em todas as disciplinas teóricas do curso. Outros aspectos importantes apontados foram a garantia de espaços para que os futuros professores revejam seus conceitos e pré-conceitos em relação a esta clientela, além da formação de um profissional reflexivo, preparando-o para que possua condições de analisar sua prática, já que ser um professor prático-reflexivo, implica numa nova postura dentro da sala de aula. Os professores também deram ênfase à necessidade de apoio de especialistas e de um trabalho colaborativo, de responsabilidade compartilhada entre professor de ensino regular e especial.

Percebe-se assim, que a forma como a temática da inclusão deve ser inserida na grade curricular nos cursos de formação inicial de professores deverá ainda ser alvo de discussões importantes para que se efetive o projeto de sistema educacional inclusivo.

#### *Formação continuada: iniciativas da administração pública*

Em relação à formação continuada, percebem-se os primeiros esforços para a implantação da educação inclusiva na primeira administração do governo Newton Lima – prefeito de São Carlos eleito em 2000 – a partir de iniciativas da Secretária Municipal da Educação, Marina Silveira Palhares. Em 2001 foi realizado, no período de 21 de maio a 11 de julho, um Curso de Capacitação para Educadores da Rede Municipal de Ensino (700 professores), que abordou a política de inclusão e a escola inclusiva como temáticas centrais. Além de um pré-curso de sensibilização e palestras reunindo diferentes temáticas como a família, as categorias de deficiência e os recursos e tecnologias, foram oferecidos programas diferenciados direcionados para educadores de EMEIs, EMEBs e creches. Segundo

PALHARES (2004), a participação das educadoras neste curso de capacitação foi de 81%, mas não encontramos estudos avaliando o impacto desses cursos na prática cotidiana dos professores da rede municipal.

Em julho de 2005, na segunda administração do governo Newton Lima, sob a responsabilidade da Secretária Géria Maria Montanari Franco, foi promovido um curso de 40 horas de libras, aberto para profissionais de todos os níveis de ensino e modalidade (Ensino Especial e Regular), com 40 vagas disponíveis.

Neste mesmo ano, o MEC promoveu um curso de formação de gestores e educadores intitulado “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, realizado em Brasília, no início de agosto. Participaram deste curso a assessora de educação especial e a assessora de educação ético-racial da cidade. São Carlos foi município-pólo desse programa, ficando responsável por transmitir os conhecimentos aos municípios de abrangência, além de organizar um programa de capacitação para os professores da rede até o final de 2005. Assim, em parceria com a Universidade Federal de São Carlos, promoveu-se, no ano de 2005, palestras com a temática da educação inclusiva para todos os professores da rede municipal, abordando temáticas como a colaboração entre profissionais de educação especial e educação regular, apoio para inclusão escolar de cada categoria de deficiência, planejamento e avaliação. Este curso teve caráter teórico-prático com uma carga horária de 40 horas.

Os dados coletados revelaram algumas iniciativas para a formação continuada de profissionais no que se refere à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. No entanto, muitas destas iniciativas ainda não tiveram alcance suficiente para que se conclua algo a respeito da efetividade de tais medidas.

## **A INCLUSÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES FRENTE ÀS POLÍTICAS NACIONAIS**

Em relação ao município de São Carlos, percebem-se algumas iniciativas, importantes e necessárias, que vêm vigorando desde 2001 no sentido de capacitar e sensibilizar os professores da rede para o recebimento de crianças com necessidades educacionais especiais em suas classes. Até a presente data, porém, não houve nenhum estudo que revele o impacto dessas medidas na prática do professorado junto a estes alunos.

Pontua-se também a indefinição ainda evidente quanto à forma de apresentação desta temática - a inclusão - em cursos de formação inicial para professores de ensino regular: sensibilizar é de fato suficiente para capacitar os profissionais para os desafios da inclusão? Como os conteúdos de educação especial devem ser contemplados de modo a garantir minimamente uma visão pedagógica coerente com os princípios de inclusão? E ainda, em que medida, o que oferecer, com que carga horária, e como ofertar um conteúdo voltado para o aluno com necessidades educacionais especiais?

Acreditamos, assim, na importância de pesquisas a longo prazo, que acompanhem profissionais recém-graduados, avaliando o impacto da formação inicial na visão e prática frente aos desafios dos princípios da inclusão escolar no seu exercício profissional. Pesquisas desta natureza podem oferecer diretrizes para formulação de políticas públicas de formação dos professores, dando bases para a reformulação de currículos nas universidades formadoras. É necessário lembrar ainda que a articulação/integração entre os sistemas de ensino regular e especial, deve ser contemplada, criando novas ações e entendimentos sobre a prática inclusiva.

Diante da nova conjuntura política educacional do país, entramos em contato com uma indefinição e

descharacterização do profissional de Educação Infantil (BUENO, 2005), a começar pelas ambigüidades que a LDB traz em seu bojo quanto à formação docente e às recentes determinações e iniciativas do governo. Em relação aos documentos pertinentes às políticas de Educação Infantil, questiona-se até que ponto a educação inclusiva está contemplada no sentido de assegurar ao profissional as possibilidades e caminhos para o trabalho com crianças de 0 a 6 anos que possuam necessidades educacionais especiais. Neste sentido, acredita-se que um documento como o Referencial Curricular Nacional, dada a sua importância para a implantação da prática docente, deveria contemplar a temática da educação inclusiva não apenas com uma introdutória filosofia e reconhecimento das garantias legais para sua efetivação, mas também em seu conteúdo frente à prática educativa e aos desafios do cotidiano escolar.

Deve-se lembrar que Declaração de Salamanca reconhece que a escola inclusiva só será efetiva mediante uma reforma do sistema de ensino e que, portanto, devemos levar em consideração que a implementação dessa escola, como aponta BUENO (2005), demanda o estabelecimento de políticas de aprimoramento deste sistema, sem as quais não se garante um processo de escolarização de qualidade.

Assim, considerando que uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, já que a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos (MENDES, 2004), avalia-se a necessidade de uma maior definição e valorização do profissional de educação infantil nas políticas de formação docente, além de iniciativas que não conduzam à baixa qualidade do profissional, para que, de fato, efetive-se uma prática inclusiva que assegure um atendimento digno às crianças com necessidades educacionais especiais e também àquelas que apresentam desenvolvimento típico. Porém, como

diz BUENO (2005), no que tange a uma política de formação docente, parece que estamos longe de alcançar níveis qualitativos mínimos para a consecução de uma educação inclusiva. Além disso, para SANTOS e MENDES (2006), faz-se necessário investigar quantos e quais alunos com necessidades educacionais especiais estariam inseridos na rede regular de ensino. Para as autoras, este seria um passo inicial e uma medida fundamental, para o conhecimento dessa realidade possibilitando, em momentos futuros, a avaliação do impacto da legislação e das diretrizes públicas que vêm sendo adotadas na atualidade em prol da educação inclusiva.

No que se refere à educação infantil, percebemos que, paralelo ao impasse político junto à formação profissional e diante da atual indefinição e descaracterização do professor de educação infantil, há a inclusão escolar neste nível de ensino, com uma peculiaridade evidente: se ainda estamos engatinhando em relação à implantação da prática inclusiva frente a atual conjuntura político-educacional do país, com dificuldades inerentes a um processo de mudança paradigmática, o que diria em relação à inclusão neste nível de ensino, que tão recentemente foi incorporado ao ensino básico, constituindo um direito da criança. Devemos levar em conta também que a faixa etária de 0 a 6 anos, sendo tão crucial e importante em termos do desenvolvimento do ser humano, deveria ter mais atenção do poder público para a formação de qualidade dos educadores, para que, assim, garanta-se a essencial estimulação que deve ser oferecida às crianças, incluindo as que possuem necessidades educacionais especiais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D. Tal infância. Qual criança? In: ABRAMOWICZ, A. e SILVÉRIO, V. (orgs.) *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas: Papirus, 2005, p. 73-86.

ARANHA, M. S. F. Educação inclusiva: transformação social ou retórica? In: OMOTE, S. (org). *Inclusão intenção e realidade*. 1ª. Edição. Marília, Fundepe publicações, 2004, p.37-60.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental e Secretaria de Educação Especial. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC, SEF, 2005.

BUENO, J. G. S. *Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?* [s.l, s.n], 2005 Disponível em <[http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_crianças\\_com\\_necessidades\\_ee.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/art_crianças_com_necessidades_ee.asp)> Acesso em 27 set 2007.

FALEIROS, M. H. S; PARDO, M. B. L. A inclusão de alunos com deficiência mental na perspectiva de suas professoras e produções acadêmicas. In: MARQUEZINE, M. C; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (ORGS). *Capacitação de professores e profissionais para educação especial e suas concepções sobre inclusão*. 1ª. Ed. Londrina: Eduel, 2003, p.89-98.

KUHLMANN JR, M. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A e PALHARES, M (orgs.) *Educação*



*Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, São Carlos: EdUFSCar, Florianópolis: EdUFSC, 1999.

LEAL, L.L.L. *O brincar da criança pré-escolar: estudo de caso em uma escola municipal de educação infantil*. Tese (doutorado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, 2003. 212p.

MENDES, E. G. *Impasses atuais na formação inicial do professor de educação especial*. Mimeo, 2002.

MENDES, E. G. Construindo um “locus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. (Org.). *Temas em educação especial: avanços recentes*. 1ª. ed. São Carlos: Edufscar, 2004, p. 221-230.

NASCIMENTO, M. E. P. Os profissionais da educação infantil e a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: FARIA, A. L. G; PALHARES, M. S. (orgs). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 1ª. ed. Campinas: Autores Associados, São Carlos: EdUFSCar, Florianópolis: EdUFSC, 1999, p. 99-112.

OLIVEIRA, A. A. S. Formação de professores em educação especial: a busca de uma direção. In: MENDES, E. G; ALMEIDA, M.A.; WILLIAMS, L. C. A. (orgs). *Temas em educação especial: avanços recentes*. 1ª. Ed. São Carlos: Edufscar, 2004, p. 239-243.

PALHARES, M. S. O direito à educação infantil em São Carlos. In: GIL, J. (Org.). *Educação municipal: experiências de políticas democráticas*. 1ª. ed. Ubatuba: Estação Palavra, 2004, p.47-61.

PALHARES, M. S; MARTINEZ, C. M. S. A educação infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, A. L. G; PALHARES, M. S. *Educação Infantil Pós-LDB*. Campinas: Autores Associados, 2005, p 5-18.

PEREIRA, E. G. *Avaliação de uma experiência de formadores de professores de magistérios sobre educação inclusiva*. Dissertação (Mestrado Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, 2002. 97p.

ROSEMBERG, F. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M. (org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, N. A. S.; MENDES, E. G. A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil: utopia ou realidade? In: COSTA, M. P. R; DENARI, F. E. (Org). *Educação Especial: diversidade de olhares*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2006, p.33-42.

TEBET, G. *As políticas públicas municipais para a educação de crianças de zero a três anos na cidade de São Carlos: um estudo sobre o período de 1977 a 2007, a partir das falas de agentes do Estado*. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, 2007. 203p.

TOYODA, C. Y; MENDES, E. G; LOURENÇO, G. F; AKASHI, L. T. O contexto multidisciplinar da prática da terapia ocupacional frente ao paradigma da inclusão escolar. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*. v. 15, n. 2, jul/dez. 2007, p. 121-130.

WIGLE, S.E; WILCOX, D.J. Inclusion: criteria for the preparation of education personnel. *Remedial and Special Education*, v.17, n.5, 1996, p.323-328.