

Concepções de coordenadoras de CMEI e o paradigma da inclusão na educação da primeira infância

Nájela Tavares Ujiie*
Anizia Costa Zych**

Resumo

Este artigo caracteriza uma reflexão resultante das investigações de vivências e experiências relacionadas ao paradigma da inclusão, na educação infantil, justificada pela necessidade de suprir as lacunas concernentes à inclusão da criança com necessidades educacionais especiais, na faixa etária de zero a seis anos, nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), da região de Irati, considerando a importância de sua inserção e integração educacional para a construção de sua identidade. Assim, configurou-se por um estudo de caso qualitativo, que buscou investigar as representações sociais acerca da inclusão, de cinco coordenadoras da educação infantil, educadoras da infância em potencial, uma vez que estão implicadas com a organização e orientação da dinâmica educacional a ser desenvolvida no âmbito dos centros. Em geral, os CMEIs, como as creches em momento antecedente, estão voltados às camadas populares, no sentido de proteger, cuidar da criança e, ainda, dessa forma poder contribuir com a mãe trabalhadora, que necessita deste suporte. Além de ser visto no momento atual como o marco inicial da relação do infante, com o saber sistematizado, propiciando sua intera-

ção com o contexto sociocultural mais amplo. Nada mais justo, portanto, do que permitir que todas as crianças sem exceção como cidadãs de direitos que são, sejam beneficiadas e incluídas na esfera da educação infantil, recebendo atenção da organização sociopolítico-educacional, conforme a legislação prevê. Os resultados obtidos indicam, no entanto, que faltam conhecimentos tácitos para materialização do trabalho educativo inclusivo nas instituições educacionais de atendimento à primeira infância, no sentido de contribuir com o respeito à identidade sociocultural da criança com necessidades educacionais especiais, através da inclusão.

Palavras-chave: Inclusão. Representação social. Educação infantil. Criança com necessidades educacionais especiais.

* Pedagoga, psicopedagoga, mestra em Educação pela UEPG; professora do Departamento de Pedagogia, atuando junto à disciplina de Fundamentos da Educação Infantil; líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Práxis Educativa Infantil: saberes e fazeres da/na educação infantil (GEPPEI). E-mail: najelaujiie@yahoo.com.br

** Doutora em Educação pela Unicamp, professora do Departamento de Pedagogia, atuando junto à disciplina de Educação Inclusiva; líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação Saberes, Linguagem e Multiculturalidade. E-mail: azych@irati.unicentro.br

Recebido: 28.10.2009 – Aprovado: 29.01.2010

Introdução

A questão sobre a educação inclusiva, além de despertar a atenção à diversidade, tem sido alvo de grandes debates no sentido de minimizar o antagonismo entre igualdade e diferença, aproximando os diferentes segmentos sociais, mais especificamente as instituições educacionais, numa amplitude que se estende da educação infantil às universidades.

Diante disso, a sociedade tem investido esforços no sentido de estabelecer vínculos mais significativos com as pessoas com necessidades educacionais especiais. Também os cursos de formação de professores têm provocado polêmicas discussões em torno das políticas de educação inclusiva, considerando a necessidade de uma preparação competente para o atendimento educacional das crianças que frequentam os diversos espaços educativos, dentre eles os CMEIs.

Assim, a justificativa da falta de orientação e/ou formação adequada, para assumir a educação infantil, das crianças com necessidades educacionais especiais, deve ser redimensionada não se configurando mais como desculpa, ou mesmo fator impeditivo, para o ingresso destas, nas instituições responsáveis pela educação da primeira infância, dando respaldo para que não se instaurar um processo de discriminação, desfavorecedor da inclusão a partir da mais tenra idade.

Embora a legislação determine a inclusão para todos, com direito à educação de qualidade, o que se constata

na prática diverge muito dessa paradigmaticidade que emerge na sociedade contemporânea, tão carente de atitudes altruísticas, contradizendo as prerrogativas decorrentes das políticas públicas que se estabelecem de modo intrínseco, com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, com a Declaração de Salamanca de 1994, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, promulgada em dezembro de 1996, com os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares de 1999, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, bem com o documento Estratégias e Orientações Pedagógicas para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais: Educação Infantil de 2002.

Considerando essas nuances, este trabalho sintetiza o esforço para sistematizar e socializar o resultado de uma pesquisa cujo objetivo foi investigar as representações de cinco coordenadoras de CMEIs, referentes à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, da região de Irati, interior do estado do Paraná, as quais foram selecionadas aleatoriamente de conformidade com a disponibilidade para participar da investigação.

Dessa forma, no decurso da pesquisa teve-se por finalidade avaliar o compromisso educacional dos profissionais sujeitos da pesquisa com a dinâmica inclusiva, sendo duas coordenadoras do município iratiense e três de municípios do entorno. Assim, os dados foram levantados utilizando-se como instrumentos

de coleta visitas aos centros, observações, entrevistas e diálogo intencional, no sentido de constatar o enfoque das construções da representação social da criança com necessidades especiais e da educação inclusiva, no universo das instituições destinadas à educação infantil.

Para Moscovici (1981), citado por Guimarães (2005), as representações sociais que os educadores têm da educação inclusiva, bem como de crianças com necessidades especiais entre zero e seis anos de idade, interfere no tipo de apropriação que fazem ao serem confrontados com os conhecimentos sistematizados e científicos durante seu processo de formação escolar inicial e em serviço. Assim, essas representações influenciam também a formação de sua identidade profissional e, em consequência, suas ações e condutas educativas no âmbito das instituições de educação infantil. Eis aí o contributivo da presente pesquisa.

Aportes da educação inclusiva e representação social: a contribuição do CMEI na formação da criança com necessidades educacionais especiais

A pesquisa permitiu a incursão na gênese do processo de construção das representações sociais das coordenadoras, primando por fazer um levantamento dos fatores que contribuem para a tomada de decisão frente ao desafio de assumir profissionalmente o compromisso

da inclusão educacional, na educação infantil.

A interação de toda criança com o ambiente educacional deve ser conduzida com muita sensibilidade, habilidade e carinho para que ela possa adaptar-se sem manifestar rejeição à instituição e, de modo favorável, se desenvolva social e educacionalmente. O aprendizado do convívio interacional é muito importante, pois é por meio dos contatos que se estabelecem que a criança vai poder desenvolver sua individualidade, aprendendo a interagir espontânea e adequadamente para melhor agir com autonomia.

Entretanto, nos âmbitos educacionais temos visualizado uma tendência à homogeneização dos indivíduos, rotulando a diferença como elemento de negatividade. Alcudia (2002, p. 23) afirma que “a sensibilidade pela heterogeneidade cultural, em geral, é uma das características mais relevantes das discussões sobre educação no final do século XX”.

O contato inicial com o ambiente da educação infantil, seja da criança com necessidades educacionais especiais ou não, imprime um caráter definidor, pois determina a qualidade das relações que serão construídas futuramente, a partir das mediações inicialmente estabelecidas. Diante das identificações das afinidades e pertinências à própria individualidade, emergem as empatias no contexto, razão que caracteriza um distinto valor a este período, na continuidade do sucesso do processo educativo.

O CMEI, conforme pontua Ujiie (2007, p. 255),

se constitui em um espaço de socialização por excelência, que cumpre papel de promover o cuidar e o educar da infância e o favorecimento da inserção da criança nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade que as cercam. Assim, visualiza a criança como ser social, ao qual deve ser garantido um espaço adequado, digno e sadio com uma prática pedagógica que propicie a construção do conhecimento e o afeto, bem como o desenvolvimento global, tendo em vista interações sucessivas de valores, cultura, conhecimentos sociais, entendimentos de representações, relações intra e interpessoais, num processo de humanização da criança e transformação desta em cidadão do mundo.

As prerrogativas apresentadas estendem-se a todas as crianças sem distinção “normais”, com necessidades especiais, deficientes intelectuais, deficientes auditivos, deficientes físicos, deficientes visuais, com déficit de atenção e hiperatividade, superdotados, com problemas emocionais e de conduta, enfim todas sem distinção.

Segundo Gentili (2001, p. 43), “é na escola democrática que se constrói a pedagogia da esperança, antídoto limitado, ainda que necessário contra a pedagogia da exclusão que nos impõem de cima e que, vítimas do desencanto ou do realismo cínico, acabamos reproduzindo desde baixo”. Isto é, desde a primeira etapa da educação básica, que é a educação infantil.

Torna-se imprescindível o aprofundamento dessas questões, com a ampliação de novas pesquisas, a fim de que o trabalho desenvolvido nos centros

contemple a população infantil, se efetive sob sólida orientação, com base em fundamentos específicos, e que favoreça realmente o acesso, a permanência e o estabelecimento de relações favoráveis à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais da faixa etária de zero a seis anos.

O paradigma da inclusão comprova a real existência da exclusão, que se eleva formando uma barreira que passa todos os segmentos da sociedade, confrontando as adversidades das injustiças sociais e que se tornam realmente evidentes na educação desde a mais tenra idade.

Segundo Gonzalez (2002, p. 117),

há muitas crianças cujas necessidades não estão sendo atendidas. Caso atentemos àquelas que têm dificuldades, estaremos ocultando inadvertidamente problemas maiores, como, por exemplo, que os professores necessitam de ajuda para atender às necessidades de todas as crianças, não só das que experimentam dificuldades.

Diante disso, o enfoque representativo destaca a concepção do desafio ao inusitado, do medo ao que é desconhecido, da insegurança devido ao despreparo ou a falta de vontade para oferecer uma educação de qualidade, que tenha atenção à diversidade, compreendendo ser a educação o mais importante recurso para ajudar a infância a superar as provações do dia a dia. Assim, torna-se emergente propiciar condições para que as crianças recebam a atenção necessária à construção dos vínculos afetivos, na mediação dos conhecimentos.

Freitas (2002, p. 148) discute a questão da responsabilidade do professor, das políticas públicas, criticando as atuais políticas de formação em seu caráter pragmatista e conteudista, entre outros.

Compreende-se, portanto, que o professor/educador precisa aprender tanto utilizar-se dos conhecimentos adquiridos em sua formação como buscar os conhecimentos necessários para a inovação e/ou adaptação da sua prática. Ele necessita estar continuamente ressignificando seu potencial cognoscitivo para, além de nutrir-se, poder e/ou saber utilizá-los como ferramentas para enfrentar os problemas. Reconhecer que se aprende a educar melhor quando se presta atenção à criança, sendo capaz de mostrar interesse pelo seu avanço e criar condições que a capacitem a relacionar-se. A criança precisa ser levada a pensar e interpretar o mundo que a cerca. Porém, a forma de abordagem assume um papel fundamental na definição de uma relação derivada da energia que impulsiona a busca do conhecimento como resposta à satisfação da curiosidade natural, propícia do ser humano.

A atual realidade, com a qual convive a sociedade e com a qual nos deparamos no curso da pesquisa, vem tecendo, infelizmente, uma configuração semelhante à trajetória universal das pessoas com deficiências no percurso da história, transitando por modalidades diferenciadas de tratamento, que se caracterizavam como apoio e tolerância ou menosprezo e eliminação, longe de atingir os aportes reais da inclusão, de inserção e de integração de fato e de direito.

O apoio, ou melhor, a tolerância refere-se ao sentido de aceitação, sem acolhimento, ou seja, trata-se da criança com necessidades educacionais especiais que foi aceita num CMEI, mas nada se acrescenta ao seu acervo socio-cultural. Os estímulos, os contatos, a interação inexistem. E a criança permanece isolada e solitária, sujeito passivo, objeto inócuo do espaço institucional. Pois, como pontuou uma coordenadora: “Ele esta na turma incluso, fica no canto. Porque não posso assustar as demais crianças para não afastá-las da instituição.” Fez essa observação ao falar de um menino com deficiência múltipla, física (cadeirante) e intelectual, que às vezes gritava.

Na forma de menosprezo conjugado aos aportes da eliminação, o caso da criança cuja mãe após procurar três centros próximos a sua residência, várias vezes na tentativa de conseguir sua matrícula, acabou desistindo. Percebendo, no entanto, conforme nos relatou, que outras mães, cujos filhos não apresentavam necessidades especiais, tão logo procuravam as instituições, conseguiam logo a efetivação de matrícula. Desgostosa, ela acrescenta: “Se pelo menos fosse tentado um período de experiência, elas iam ver que não é uma criança que dá trabalho.”

O que se verifica na prática, requer uma reflexão crítica sobre o processo de inclusão, considerando a aceitação e o respeito às crianças com necessidades educacionais especiais nos CMEIs, com a valorização e o respeito a suas diferenças.

Nessas condições, os CMEIs não apenas têm negado acesso de participa-

ção dessas crianças na instituição como também estão impedindo seu desenvolvimento, já restrito pelas condições inerentes à natureza da deficiência apresentada. Segundo a Declaração de Salamanca, as crianças com necessidades educacionais especiais devem receber “apoio adicional ao programa regular de estudos, ao invés de seguir um programa diferente” (CARVALHO, 2007, p. 80), ou seja, as instituições regulares devem aceitar a matrícula dessas crianças e atuar educativamente, no sentido de realizar flexibilização do currículo e adaptações curriculares de acordo com a demanda infantil.

Entretanto, o que se observou foi a falta de encorajamento dos CMEIs na figura de suas coordenadoras para a inclusão infantil, sob a alegação de que falta preparo institucional tanto em relação à estrutura física como de pessoal bem formado e habilitado a trabalhar com a diversidade. Isso se evidencia na fala da coordenadora Rosa:¹ “Sou formada em Pedagogia e não me sinto preparada para trabalhar com crianças especiais. Se eu não sinto confiança, como vou oferecer confiança às meninas, às educadoras que trabalham comigo. A gente pode até incluir criança especial no centro, mas saber bem assim o que fazer com elas, a gente não sabe.”

Conforme Stainback e Stainback (1999, p. 23), as crianças “aprendem a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer confortavelmente com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares”. Este apoio, oriundo do contexto educativo, traduz-se num significativo e benéfico instrumento de

promoção sociocultural, capaz de modificar o futuro dessas crianças, considerando as novas expectativas que se irradiam da aceitação social.

Certamente, todos têm muito a ganhar com a inclusão. Os autores supracitados explicitam a importância das inter-relações na instituição educativa para a aquisição das habilidades acadêmicas e sociais. Educador-criança, professor-aluno, assim como criança-criança, aluno-aluno precisam interagir no contexto educacional, buscando na prática das relações estruturar um comportamento adequado, que favoreça, além do desenvolvimento de competências acadêmicas, suas experiências formadoras de hábitos, habilidades e atitudes.

É por meio da inclusão que estarão sendo facilitadas as mediações relacionais, uma vez que ambas as partes serão beneficiadas com vivências desafiadoras, conhecimentos diversificados e peculiares a cada indivíduo em particular, independentemente de possuírem necessidades especiais ou não. Para tanto, é necessária disposição das instituições e de seus profissionais.

A comunicação, as amizades, os contatos que se efetivam entre os desiguais registram com maior intensidade os resultados obtidos, as marcas e os significados que se configuram nessas representações. Assim, vai se desconstruindo o estigma da discriminação e do preconceito, como barreiras atitudinais que de modo acintoso impedem as relações no universo da diversidade.

As crianças que mais têm chances de progredir são aquelas que mais con-

vivem com seus pares, pois trata-se de uma parceria estimulante, considerando que em qualquer idade a autoafirmação, a autoestima e a autonomia, se constroem a partir das relações decorrentes da prática social. A partir dessa realidade, as crianças com necessidades educacionais especiais incluídas nos CMEIs necessitam desse convívio para conquistar os valores e os espaços necessários para novas experiências na construção da própria identidade.

É notório que a desinformação sobre os contributivos do paradigma inclusivista tem gerado o distanciamento, a descontextualização e o descompromisso com a causa da diversidade. Muito embora tenha presença garantida nos aportes teóricos e políticos. No contexto sociocultural de representação das coordenadoras de centros, educadoras em potencial da primeira infância continuam desdenhado no sentido de negar o direito já instituído, de participação e emancipação cultural das crianças com necessidades educacionais especiais de zero a seis anos. Entretanto, nenhuma delas declararam-se claramente desfavoráveis à inclusão, nem tampouco fizeram afirmações diretas de preconceito contra as crianças com necessidades especiais. Isto é deflagrado na observância da fala da coordenadora Camélia que segue: “A gente não é contra a inclusão, tá na lei. A gente aceita matrícula da criança, temos duas portadoras de necessidades especiais aqui no centro. Mas a gente carece de formação pra lidar com elas, não são iguais às outras.”

As representações expressas pelos sujeitos da pesquisa demonstram que

existe um discurso de teor negativo sobre a educação inclusiva e contra a criança com necessidades educacionais especiais.

Considera-se importante a realização de cursos de formação continuada em serviço para esses profissionais, tendo em vista oferecer respaldo teórico-metodológico para o desenvolvimento da prática educativa que atenda à diversidade. Entretanto, é contundente atentar para a ponderação apresentada por Freitas (2002), que o conhecimento construído pela formação só será válido se for capaz de operar mudanças em seu detentor, tornando-o capaz de demonstrar praticamente o que sabe, aplicando os saberes e utilizando-os adequadamente com as adaptações necessárias, numa demonstração de capacidade, autonomia e criatividade, conforme for necessário.

A partir disso, compreende-se como da maior importância a responsabilidade individual do educador, definida pela grandeza de suas competências. Ele precisa estar consciente de que a instituição educativa tem um objetivo forte: dar oportunidade para que as pessoas desenvolvam seu potencial e se transformem em cidadãos vencedores.

O paradigma da inclusão instiga a convivência com a diversidade e a reflexão sobre o papel da escola, razão pela qual os CMEIs precisam buscar formas adequadas para favorecer a autenticidade de um trabalho pedagógico expressivo, considerando o contexto multicultural de suas crianças.

É por meio de seu discurso que as coordenadoras e/ou educadores deixam

transparecer as ideias que perpassam seu trabalho. Quando ele se expõe, para atribuir as razões da falta de condições para dar atendimento à criança, à impossibilidade, à dificuldade, ao despreparo, à insegurança, está apenas deixando vir à tona as concepções incrustadas no arcabouço da dominação e resistência à mudança da situação que está posta.

Portanto, para que haja maior avanço no processo educativo da criança com necessidade educacional especial, acredita-se que um fator de suma importância seja a contribuição dos pais. Eles podem contribuir de modo significativo nesta proposta, em defesa do direito da criança inserida e integrada, de aprender, de participar, lutando para que sejam oferecidas condições de plena inclusão de fato e de direito.

A parceria da família com o CMEI abre espaço para que os pais tenham oportunidade de multiplicar o muito que sabem sobre seus filhos com necessidades educacionais especiais, explicitando não só os fatos que se sucedem, mas, especialmente, as relações que estabelecem mediante um contexto que ainda precisa ser melhor desmistificado pelos educadores que se justificam por não ter domínio de tal situação. Diante dessa situação, os profissionais devem reconhecer a carência de saberes e buscá-los com urgência, onde acreditam poder encontrá-los, pois a pesquisa é o procedimento essencial para instrumentalizar o educador, além de tratar-se de um compromisso profissional.

A pesquisa delineada e seus achados permitiram trazer à tona o que pen-

sam e verbalizam as coordenadoras de CMEI acerca da educação inclusiva desde a educação infantil, o que evidenciou elementos para reflexão sobre as marcas e registros que possam estar contribuindo para uma representatividade sociocultural, no processo de formação da criança. As discussões referentes à temática não se esgotam aqui, pois bem sabemos que ainda se deve empenhar muito esforço para equacionar a questão da educação infantil, das crianças em geral e das crianças com necessidades educacionais especiais, de modo particular.

Algumas ponderações

Como é possível afirmar, a educação infantil, bem como o espaço do CMEI, tem um papel essencial na formação integral das crianças, desde que haja despojamento dos profissionais envolvidos com a dinâmica educacional no oferecimento de uma formação de qualidade e que se estenda a todas, considerando os princípios éticos, políticos e estéticos.

A educação da criança com necessidades educacionais especiais, no decorrer de todas as épocas e em especial na contemporaneidade, tem sido alvo de acirradas discussões pelas políticas educacionais e pelos estudiosos desta importante temática no sentido de propor alternativas educacionais mais ajustadas e condizentes à natureza e ao interesse dessa população infantil. As ações dos educadores, por sua vez, nem sempre estão voltadas explicitamente para a transformação da modalidade de

interações, priorizando condições pedagógicas que garantam o desabrochar de seus talentos e a emancipação de seu potencial, buscando, dessa forma, considerar suas características pessoais em atenção à diversidade.

Nesse viés, os novos princípios de concepção da infância e de educação integral inspiram à organização de um modelo de trabalho diferenciado no cenário da educação infantil, destacando a relevância das conquistas acerca das políticas emergentes da tendência inclusivista, relacionadas à infância, a fim de configurar uma educação que prime pela atenção à diversidade desde os primeiros anos de vida das pessoas com necessidades educacionais especiais.

The conceptions of the coordinators of CMEIS and the paradigm of inclusion in early childhood education

Abstract

This article characterizes a reflection as a result of the investigations based on the experiences in early childhood education related to the paradigm of the inclusion. It is justified for the necessity to supply the gaps related to the inclusion of the child with special education needs, between zero and six years, at Infant Education of Municipal Centers (CMEIs), in the region of Irati, considering the importance of child's insertion and educational integration for the construction of his/her identity. Thus, this investigation is char-

acterized as a qualitative case-study that sought to investigate the social representations of inclusion from the point of view of five coordinators of Infant Education, as potential educators of early childhood, since they are involved in the organization and orientation of the educational dynamic to be developed in the scope of the centers. In general, the CMEIs are directly connected to the people with less acquisition power, as the day-care centers in previous times, to protect and to take care of children, and more than this, the centers can contribute to working mothers that need to be supported by them. Beyond this, nowadays, they can be seen as a primary landmark between the infant and the systematic knowledge that can provide for children an interaction with a large socio-cultural context. Thus, nothing could be fairer than to allow children, without exception, as their legal rights as a citizen, to be benefited from and included in the sphere of early childhood education, receiving attention from socio-politico and educational organization according to the prescribed legislation. However, the results obtained from the investigation show us that there is a lack of tacit knowledge to make the inclusive education happen in early childhood in educational institutions to contribute with the respect to the socio-cultural identity of the child with special educational needs through the inclusion.

Key words: Inclusion. Social representation. Early childhood education. Child with special education needs.

Nota

- ¹ Nome fictício atribuído, tendo em vista preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, tal fato se repetirá no desenvolvimento do texto.

Referências

- ALCUDIA, Rosa, et al. *Atenção à diversidade*. Trad. de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil Nacional. Lei nº 93494/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília - DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL/MEC. *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/Secretaria de Educação Especial, 1999.
- BRASIL/MEC. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília-DF: MEC/CNE/CEB, 2001.
- BRASIL/MEC. *Estratégias e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais: educação infantil*. Brasília - DF: MEC/SEESP, 2002.
- CARVALHO, Rosita Edler de. *A nova LDB e a educação especial*. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2007.
- FREITAS, Maria Helena Lopes de. *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. Revista Educação e Sociedade, Campinas: Cortez, v. 23, n. 80, especial, 2002.
- GENTILI, P. A exclusão e a escola: o apartheid educacional como política de ocultação. In: GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis - RJ: Vozes, 2001. p. 11-43.
- GONZÁLEZ, José Antonio T. *Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas*. Trad. de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GUIMARÃES, Célia Maria. Aplicabilidade das representações sociais ao estudo de fenômenos educacionais: mudar as práticas de formação para mudar as práticas educativas do profissional de educação infantil? In: GUIMARÃES, Célia Maria (Org.). *Perspectivas para educação infantil*. Araraquara - SP: Junqueira & Marin, 2005.
- STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- UJIIE, Nájela Tavares. Educar e cuidar, cuidar e educar: desafios da educação infantil. In: MACIEL, M. F. et al. (Org.). *Educação e alteridade*. Guarapuava - PR: Unicentro, 2007. p. 253-260.
- UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=159&Itemid=311>. Acesso em: 24 fev. 2009.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais*. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=159&Itemid=311>. Acesso em: 24 fev. 2009.