

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
DOUTORADO**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS PÓS-1990: O CONTEXTO DA  
INCLUSÃO E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**SANDRA SALETE DE CAMARGO SILVA**

**MARINGÁ  
2011**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: DOUTORADO**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS PÓS-1990: O CONTEXTO DA INCLUSÃO E A  
FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada por Sandra Salete de Camargo Silva, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora:  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>: AUREA MARIA PAES LEME  
GOULART

MARINGÁ  
2011

SANDRA SALETE DE CAMARGO SILVA

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS PÓS-1990: O CONTEXTO DA INCLUSÃO E A  
FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**BANCA EXAMINADORA**

Profª Drª Aurea Maria Paes Leme Goulart (Orientadora) – UEM

Profª Drª. Shirley Silva - USP – São Paulo

Profª Drª. Doralice Aparecida Paranzini Gorni – UEL

Profª Drª. Maria Aparecida Cecílio – UEM

Profª Drª. Maria de Lourdes Perieto Guhur - UEM

Aprovada em 29 de março de 2011.

Dedico à

**Anna Júlia e Anna Luiza,**

sonhando com uma sociedade  
inclusiva  
que seja  
[...]  
proibido o uso da palavra  
liberdade, a qual será suprimida  
dos dicionários  
e do pântano enganoso das  
bocas.

A partir deste instante  
a liberdade será algo vivo e  
transparente como um fogo ou um  
rio,  
e a sua morada será sempre  
o coração do homem.

*Thiago de Mello. Os Estatutos do Homem  
, 1964.*

## A Lista

Oswaldo Montenegro

Faça uma lista de grandes amigos  
Quem você mais via há dez anos atrás  
Quantos você ainda vê todo dia  
Quantos você já não encontra mais...

Faça uma lista dos sonhos que tinha  
Quantos você desistiu de sonhar!  
Quantos amores jurados pra sempre  
Quantos você conseguiu preservar...

Onde você ainda se reconhece

Na foto passada ou no espelho de agora?  
Hoje é do jeito que achou que seria  
Quantos amigos você jogou fora?  
Quantos mistérios que você sondava  
Quantos você conseguiu entender?  
Quantos segredos que você guardava  
Hoje são bobos ninguém quer saber?  
Quantas mentiras você condenava?  
Quantas você teve que cometer?  
Quantos defeitos sanados com o tempo  
Eram o melhor que havia em você?  
Quantas canções que você não cantava  
Hoje assobia pra sobreviver?  
Quantas pessoas que você amava  
Hoje acredita que amam você?

## LISTA DE AGRADECIMENTOS

A **Deus** pela possibilidade da vida.

Ao **Acledson** companheiro de caminhada, pelo olhar, apoio e abrigo, fruto do poder daqueles que expressam a grandeza de amar incondicionalmente.

À **Anna Júlia e Anna Luiza** minhas filhas, razão de nossas vidas.

À **Maria José e Luiz Carlos** (*in memoriam*) e meus irmãos **Paulo, Júnior e Carlos**, pela oportunidade de aprender a compartilhar a humanidade.

À professora Dr<sup>a</sup>. **Áurea Maria Paes Leme Goulart** minha orientadora, pessoa única e especial que compartilhou seus conhecimentos, com rigor, clareza e ternura durante as etapas desta pesquisa. Não encontro palavras para expressar a importância de sua presença, paciência, generosidade e respeito nessa busca tão sonhada em minha vida.

Às professoras Dr<sup>a</sup>. **Maria de Lourdes Perieto Guhur**, Dr<sup>a</sup>. **Maria Aparecida Cecílio**, Dr<sup>a</sup>. **Edna Mattos** e Dr<sup>a</sup>. **Shirley Silva**, pela competente dedicação e análise criteriosa, que resultaram nas valiosas considerações e sugestões para melhoria deste trabalho.

Às pessoas que integram a **Secretaria da Educação Especial/MEC** e o **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira - INEP** pela atenção e colaboração dispensada durante a pesquisa no fornecimento de parte dos dados utilizados neste estudo.

Aos profissionais da **Secretaria Municipal da Educação** e dos **Centros de Educação Infantil** dos municípios de **Maringá** e **Pitanga** que, significativamente contribuíram para a realização deste estudo.

Aos profissionais da **Secretaria do Estado Educação** e **Núcleos Regionais da Educação** pela atenção às consultas realizadas.

Às professoras Ms. **Luciane Pavan** pelo competente olhar específico da estatística que contribuiu para o enriquecimento desse estudo.

Ao **Hugo Alex da Silva** e **Márcia Galvão da Motta Lima** funcionários do **Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá** pelo competente apoio e assessoria técnica administrativa nas diversas etapas da pesquisa.

À **Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES**, pelo apoio financeiro ao projeto.

## RELAÇÃO DE SIGLAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento  
BM – Banco Mundial  
BRA - Brasil  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CEI – Centro de Educação Infantil  
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial  
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe  
CF – Constituição Federal  
CMDCA – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente  
CMDPD – Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência  
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil  
CNCD – Conselho Nacional de Combate à Discriminação  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CORDE – Coordenadoria Nacional para a Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência  
DNCr – Departamento Nacional da Criança  
EaD – Educação a Distância  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
FHC – Fernando Henrique Cardoso  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério  
IDI – Índice de Desenvolvimento Infantil  
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano  
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LBA – Lei Brasileira de Assistência



LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

MERCOSUL - Mercado Comum do Sul

MST – Movimento dos Sem Terra

OEA – Organização dos Estados Americanos

ONGs – Organizações não Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

PAED – Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às  
Pessoas Portadoras de Deficiência

PME — Plano Municipal de Educação

PNUD – Plano das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEE – Plano Nacional de Educação Especial

PRONAICA – Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

REI – Regule Educacion Initiative

SEESP – Secretaria da Educação Especial

SERE – Sistema Estadual de Registro Escolar

SESPE - Secretaria de Educação Especial

STF – Supremo Tribunal Federal

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID – Agência Norte Americana para o Desenvolvimento

## RELAÇÃO DOS GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Acesso às instituições municipais.....	118
GRÁFICO 2	Da educação infantil inclusiva	
	Gráfico 2a.....	133
	Gráfico 2b.....	134
	Gráfico 2c.....	135
	Gráfico 2d.....	136
	Gráfico 2e.....	137
	Gráfico 2f.....	138
	Gráfico 2g.....	139
	Gráfico 2h.....	140
	Gráfico 2i.....	141
	Gráfico 2j.....	142
GRÁFICO 3	Da criança de inclusão	
	Gráfico 3a.....	144
	Gráfico 3b.....	145
	Gráfico 3c.....	146
	Gráfico 3d.....	147
	Gráfico 3e.....	148
	Gráfico 3f.....	149

	Gráfico 3g.....	150
GRÁFICO 4	Do papel do profissional da educação infantil	
	Gráfico 4a.....	151
	Gráfico 4b.....	152
	Gráfico 4c.....	153
	Gráfico 4d.....	154
	Gráfico 4e.....	155
	Gráfico 4f.....	156
	Gráfico 4g.....	157
	Gráfico 4h.....	158
GRÁFICO 5	Das adaptações curriculares e metodológicas para uma proposta inclusiva	
	Gráfico 5a.....	160
	Gráfico 5b.....	161
	Gráfico 5c.....	162
	Gráfico 5d.....	164
	Gráfico 5e.....	164
	Gráfico5f.....	165

## RELAÇÃO DOS QUADROS

QUADRO 1	Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade - Curso de formação de gestores e educadores .....	68
QUADRO 2	Municípios pólos e os municípios de abrangência no Paraná.....	72
QUADRO 3	Conteúdos do documento Saberes e Práticas da Inclusão na Educação Infantil.....	75
QUADRO 4	Conteúdos do documento dos módulos dos Referenciais para a Construção de Sistemas Educacionais Inclusivos ...	82
QUADRO 5	Conteúdos do documento Saberes e Práticas da Inclusão no Ensino Fundamental .....	88
QUADRO 6	Programas e ações do MEC para a Educação Inclusiva .....	91
QUADRO 7	Movimento de matrículas da Educação Infantil no Paraná ..	97
QUADRO 8	Dados dos municípios pesquisados .....	101
QUADRO 9	Índice de Desenvolvimento Infantil – IDI - de 1999 a 2004	103
QUADRO 10	IDI nos Municípios de Maringá e Pitanga – Paraná.....	103
QUADRO 11	Matricula nas instituições de Educação Infantil nos municípios pesquisados .....	109
QUADRO 12	Profissionais envolvidos na pesquisa .....	110
QUADRO 13	Curso de formação inicial dos profissionais.....	112
QUADRO 14	Tipos de instituição formadora.....	113
QUADRO 15	Modalidade de formação profissional.....	113
QUADRO 16	Área de pós-graduação – lato senso.....	114
QUADRO 17	Questionários utilizados na pesquisa.....	115
QUADRO 18	Encaminhamentos de uma Proposta de Formação dos Profissionais da Educação Infantil.....	181

CAMARGO-SILVA, Sandra Salete de. **POLÍTICAS EDUCACIONAIS PÓS-1990: O CONTEXTO DA INCLUSÃO E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.** 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Professora Dr<sup>a</sup>. Aurea Maria Paes Leme Goulart. Maringá, 2011.

### RESUMO

Atualmente, reconhecer a importância de um trabalho educacional que respeite as diferenças e atenda cada criança em suas necessidades consiste em um dos desafios da educação compreendida como espaço social de inclusão. Uma proposta inclusiva precisa ultrapassar a perspectiva legal, envolver discussões estruturais do ensino que possibilitem a revisão de currículos e métodos, a capacitação de profissionais, a ampliação de recursos. No presente estudo discutimos as políticas de formação em serviço dos profissionais da educação infantil para o atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais no contexto das políticas de inclusão pós-1990. A educação especial precisa ser entendida na totalidade da educação em que o paradoxo da exclusão e da inclusão está presente nos vários períodos históricos. Como parâmetro para essa reflexão, recorreremos ao pensamento marxiano que contribui para a compreensão de como a sociedade contemporânea expressa as relações sociais entre os homens, na medida em que instituem e produzem suas vidas. Por meio de revisão bibliográfica e documental, associada a uma pesquisa de campo, investigamos se o processo de capacitação em serviço dos profissionais da educação infantil da rede municipal em dois municípios paranaenses no período de 2003 a 2006 estava voltado às necessidades e expectativas de formação desses profissionais, no contexto das políticas para a educação inclusiva. Utilizamos as categorias totalidade e contradição para análise dos resultados obtidos, sem perder de vista a mediação e o conteúdo. Buscamos as influências das políticas educacionais internacionais e nacionais na constituição das ações de inclusão do Governo Federal, a partir da década de 1990, em princípios, diretrizes e nas consequentes possibilidades de efetivação da inclusão de pessoas com necessidades especiais no contexto escolar. Em documentos orientadores identificamos as estratégias e conteúdos instrucionais de disseminação do referencial teórico-metodológico proposto para a efetivação das políticas de inclusão infantil, fundamentado no Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. O levantamento do ponto de vista dos profissionais da educação infantil nos dois municípios consultados: Maringá e Pitanga permitiu confrontar as informações internalizadas por esses profissionais e aquelas contidas em alguns dos documentos estudados, como elementos constitutivos da política educacional inclusiva. O estudo contribuiu para a reflexão a respeito do processo de formação em serviço dos profissionais que estão atuando nas denominadas escolas inclusivas em que muitas crianças continuam sendo atendidas em escolas especiais ou, quando matriculadas na escola comum não obtém êxito, seja carência dos subsídios teóricos e metodológicos para instrumentalizar os profissionais da educação infantil para atendê-las, como pela ausência de uma proposta de formação em serviço que atenda às necessidades da Educação Infantil. **Palavras-chave:** Educação Infantil Inclusiva; Políticas Educacionais; Formação de Profissionais.

CAMARGO-SILVA, Sandra Salete de. **EDUCATION POLICIES AFTER 1990: THE CONTEXT OF INCLUSION AND THE FORMATION OF PROFESSIONALS OF CHILD EDUCATION**. 214 pages. Thesis (Doctorate on Education) – State University of Maringá. Supervisor: Dr. Aurea Maria Paes Leme Goulart. Maringá/PR, Brazil. 2011.

#### **ABSTRACT**

Acknowledging the importance of an educational work that respects the differences and caters to each child's needs is currently one of the challenges for the education understood as an inclusionary social space. An inclusionary proposal ought to surpass the legal perspectives and involve structural discussions on teaching that enable the review of curricula and methods as well as the professional capacitation and the increase of resources. In this study, we discuss the policies for formation while on practice for professionals of child education for catering to children with special education needs in view of the inclusionary policies after 1990. The education for children with special needs has to be understood in the totality of education, in which the paradox of inclusion and exclusion is present in various historical periods. As a parameter for this reflection, we have made use of the Marxian thought, which has contributed to the comprehension of how the contemporary society expresses the social relation among people to the extent they constitute and produce their lives. By means of bibliographical and documental review, allied to a field research, we have examined if the process of capacitation of professionals of child education in municipal schools of two cities in the state of Paraná, from 2003 to 2006, regarded the needs and expectations of the professional's formation in view of the policies for inclusionary education. We have used the categories 'totality' and 'contradiction' for analyzing the results the obtained data, considering as well 'mediation' and 'content'. We have searched for the influences of national and international education policies in the constitution of inclusionary actions taken by the Federal Government from the 1990's on; at first, in the guidelines and their respective possibilities for accomplishing the inclusion of people with special needs in the school context. In the orientation documents we have identified the strategies and instructional contents for the widespread of theoretical and methodological references proposed for the fulfillment of the inclusionary policies for child education, based on the 'Inclusionary Education Program: A Right to Diversity'. The collection of points of view held by the professionals of child education in both cities – Maringá and Pitanga – has enabled the comparison between the information internalized by such professionals and the ones presented in some of the studied documents, as elements that constitute the inclusionary educational policy. This study has contributed to the reflection about the process of professional formation of those already acting in so-called inclusionary schools, in which many children still attend schools for children with special needs or, when enrolled in regular schools, are unable to achieve acceptable success either by the lack of theoretical or methodological resources to provide the means for professionals of child education to attend to them, or for the lack of a proposal of professional formation that caters to the needs of child education. **Keywords:** Inclusionary Child Education. Education Policies. Professional Formation.

CAMARGO-SILVA, Sandra de Saete. **POLÍTICAS DE EDUCACIÓN POS 1990: EL CONTEXTO DE LA INCLUSIÓN Y LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE EDUCACIÓN INFANTIL.** 214 f. (Doctorado en Educación) - Universidad Estatal de Maringá. Director: Prof. Dr. Aurea Maria Paes Leme Goulart. Maringá, 2011.

## RESUMEN

Actualmente, reconocer la importancia de un trabajo educacional que respete las diferencias y atienda a cada niño en sus necesidades consiste en uno de los desafíos de la educación comprendida como espacio social e inclusión. Una propuesta inclusiva necesita ultrapasar la perspectiva legal, envolver discusiones estructurales de la enseñanza que posibilite la revisión de planes y métodos, la capacitación de profesionales y la ampliación de recursos. En este estudio discutimos las políticas de formación a servicio de los profesionales de la educación infantil para el atendimento de niños con necesidades educacionales especiales en el contexto de las políticas de inclusión pos 1990. La educación especial necesita ser entendida en su totalidad en la que la paradoja de la exclusión y de la inclusión está presente en los varios periodos históricos. Como parámetro para esa reflexión, recurrimos al pensamiento marxista que contribuye para la comprensión de cómo la sociedad contemporánea expresa las relaciones sociales entre los hombres, en la medida en que instituyen y producen sus vidas. Por medio de revisión bibliográfica y documental, asociada a una investigación de campo, buscamos si el proceso de capacitación en servicio de los profesionales paranaenses en el periodo de 2003 a 2006 estaba vuelto a las necesidades y expectativas de formación de esos profesionales en el contexto de las políticas para la educación inclusiva. Utilizamos las categorías totalidad y contradicción para el análisis de los resultados obtenidos, sin perder de vista la mediación y el contenido. Buscamos los influjos de las políticas educacionales internacionales y nacionales en la constitución de las acciones de inclusión del Gobierno Federal, a partir de la década de 1990, en principios, directrices y en las consecuentes posibilidades de efectivación de la inclusión de personas discapacitadas en el contexto escolar. En documentos orientadores identificamos las estrategias y contenidos instrucionales de diseminación del referencial teórico metodológico propuesto para la efectivación de las políticas de inclusión infantil, basado en el Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. El apuntamento del punto de vista de los profesionales de la educación infantil en los dos municipios consultados: Maringá y Pitanga permitió confrontar las informaciones internalizadas por esos profesionales y aquellos contenidos en algunos de los documentos estudiados como elementos constitutivos de la política educacional inclusiva. El estudio contribuyó para la reflexión respecto al proceso de formación a servicio de los profesionales que actúan en las denominadas escuelas inclusivas en que muchos niños siguen siendo atendidos en escuelas especiales o, en cuanto matriculadas en la escuela común no obtiene éxito, sea carencia de subsidios teóricos y metodológicos para instrumentalizar los profesionales de la educación infantil para atenderlos, como por la ausencia de una propuesta de formación en servicio que atienda a las necesidades de la Educación Infantil. **PLABRAS CLAVE:** Educación Infantil; Políticas Educacionales; Formación de Preprofesionales.





## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	17
2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O PROCESSO DE INCLUSÃO.....	34
2.1 Educação Especial: novos direcionamentos.....	34
2.2 Educação Inclusiva: uma perspectiva em processo.....	43
3. DOCUMENTOS ORIENTADORES PARA A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	60
3.1 Conteúdos propostos para a formação de profissionais no atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais.....	64
3.2 Conteúdos propostos para a formação de profissionais no atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais .....	73
4. FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	99
4.1 Considerações Metodológicas: dimensionando os procedimentos de pesquisa.....	105
5. FORMAÇÃO EM SERVIÇO: DO PONTO DE VISTA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	130
6. A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUNS ENCAMINHAMENTOS.....	168
7. CONCLUSÃO.....	183
REFERÊNCIAS .....	189
ANEXOS.....	204

## 1. INTRODUÇÃO

A escola pública brasileira faz parte de minha trajetória de vida. Desde 1974, quando iniciei meus primeiros passos na primeira série do grupo escolar. Minha formação ocorreu integralmente em instituições públicas incluindo o doutoramento em educação, que pretendo finalizar com a exposição desse estudo.

Dessa forma, o meio escolar, majoritariamente, representa em minha caminhada profissional um importante espaço coletivo de práticas sociais, relações conflitantes, relevantes e ricas em conhecimentos. Assim, constitui-me professora de educação pública, em fevereiro de 1985, logo após a conclusão do curso de Magistério admitida como professora no mesmo grupo escolar.

Nesse percurso, pelas instituições educacionais públicas, tive a oportunidade de vivenciar diferentes funções como professora, orientadora educacional, supervisora, diretora escolar e coordenadora pedagógica da Secretaria da Educação. Nesse processo, ocorreram enfrentamentos e conquistas, aprendi a ver a educação como direito de todas as crianças e que a formação em serviço dos professores consiste em uma conquista profissional e configura uma obrigação do Estado.

Também acumulei inquietações e questionamentos sobre a efetivação de uma proposta de educação para todos. A graduação em pedagogia, com habilitação em orientação educacional me auxiliou a formar uma visão mais crítica para a necessária formação para o exercício da docência, posteriormente, a formação em direito ampliou a compreensão da doutrina e dos possíveis mecanismos jurídicos na defesa de direitos e garantias educacionais. Nessa trajetória, a necessidade de respostas a questões sobre a concretização dessas políticas educacionais em programas e projetos e como ocorrem na realidade concreta da formação em serviço dos profissionais da educação infantil, em uma perspectiva inclusiva, me conduziu ao mestrado e agora ao doutorado.

O interesse pelo tema abordado apresentado teve sua origem na necessária continuidade da pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado em

Educação, da Universidade Estadual de Maringá – UEM - concluída em 2006, que resultou na dissertação Educação Infantil Inclusiva, as Políticas Públicas e a Formação em Serviço dos Professores da Rede Municipal de Maringá.

Apoiamo-nos aqui, em pesquisa bibliográfica e documental fundamentada nas perspectivas materialista dialética e histórico-cultural, associada a uma pesquisa de campo sobre a formação em serviço dos profissionais<sup>1</sup> da educação infantil da rede municipal em dois municípios paranaenses.

Repensar a educação infantil em uma perspectiva inclusiva no contexto do século XXI torna-se uma necessidade no meio acadêmico, entre os trabalhadores de áreas ligadas à educação e da sociedade em geral. Seja pela precariedade na efetivação de políticas educacionais e diretrizes para a inclusão das crianças pequenas. Ou ainda, na relevante presença de escolas especiais, no atendimento de crianças com deficiência, na maioria das vezes, em instituições de natureza privada, com ênfase no atendimento assistencial e clínico, em períodos contrários às creches e pré-escolas públicas e conveniadas, ou em atendimento especializado em tempo integral.

A Educação Infantil, fundamentada em determinação constitucional e atendendo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a partir de 2000, integra o quadro dos sistemas municipais de ensino, com descentralização administrativa, pedagógica e financeira, de responsabilidade das secretarias da educação dos municípios, vinculando sua efetivação a recursos oriundos das condições fiscais de cada localidade.

Nesse sentido, mesmo com legislação pertinente, a efetivação de políticas inclusivas propostas pelo governo federal aos municípios encontra-se atrelada a questões de recursos financeiros obrigatórios bem como a outras questões como compromisso político dos gestores desses recursos, participação social e ao acesso de todas as pessoas a bens e serviços públicos. Contudo, consideramos que a efetivação de garantias e direitos fundamentais na educação infantil consiste em meios inclusivos e até de resistência ao processo violento de exclusão social.

---

<sup>1</sup> Entendemos por profissionais dos Centros de Educação Infantil as auxiliares e atendentes de creche que atendem crianças, de quatro meses a três anos, durante oito horas e seis horas diárias respectivamente; professoras com carga horária de quatro horas; funcionários de serviços gerais, supervisoras e orientadoras educacionais e diretoras de Centros Municipais de Educação Infantil.

Dessa forma, a sociedade atual está subordinada às leis do mercado e encontra-se regida pelos princípios capitalistas, cujo objetivo final é a obtenção do lucro. Essa forma de sociedade é marcada por contradições em uma dinâmica que apresenta nas relações sociais que estabelecem, características como a divisão do trabalho, a exploração do ser humano que promove nas relações sociais a competição desmedida e o individualismo exacerbado.

O homem contemporâneo intensificou sua capacidade produtiva. Avanços tecnológicos permitiram multiplicar seu conhecimento, concentrando riquezas e renda nas mãos daqueles que detém a propriedade dos meios de produção. Por outro lado, o trabalhador vende sua força de trabalho ao preço que lhe é oferecido pelo mercado.

Relembramos que mesmo o modelo capitalista de produzir riquezas, ainda que na sua forma manufatureira, determina como propriedade não só a terra, que até então representa a típica propriedade capitalista, mas acrescenta a propriedade dos meios de produção e conseqüentemente do trabalho. “Essa propriedade burguesa não é só alguma coisa para possuir, para usufruir, mas sobretudo para vender, para trocar. A partir de agora, será possível conceituar o homem como trabalhador (BUFFA, 1987, p.15)”.

Se as mudanças nas forças produtivas possibilitam alterações e favorecem a vida humana, concomitantemente geram os seus excluídos, tornando cada vez mais precárias as formas de sobrevivência de grande parte dos seres humanos do planeta (PINO, 2002).

A partir de meados da década de 1990 as mudanças na forma como o trabalho se estruturou no contexto do novo padrão de acumulação de capital mundial, permitiu-nos compreender as razões históricas da precarização do trabalho e suas repercussões no fazer docente, em todas as suas etapas e modalidades.

Essa precarização do trabalho estabelece relação com um conjunto de mudanças econômicas e sociais no sistema produtivo, muitas vezes proporcionando a desqualificação nas relações de contrato trabalhista. Essa alteração no padrão de acumulação do capital engendra transformações na produção de mercadorias (ANTUNES, 1995).

Tal movimento de desqualificação do trabalhador provoca contradição e proporciona crises que fazem parte da estrutura do capital, denominadas crises estruturais. Dessa maneira, o capital apresenta crises constantes, procura a cada nova forma assumida revigorar-se, contudo aprofundando cada vez mais o seu caráter excludente.

Compreendendo as modificações ocorridas no trabalho, identificamos que são históricas as razões de sua precarização e seus reflexos no trabalho docente. Entendemos que a análise das condições históricas da precarização do trabalho docente aponta para a necessidade da formação em serviço dos profissionais da educação por meio de problematizações e reflexões sistemáticas em seminários, palestras e debates. Esse enfrentamento envolve a superação intencional da formação aligeirada nesse processo de alienação do trabalho, assim como o entendimento crítico por parte dos formadores acerca de muitos profissionais da educação básica que aderem e reproduzem tais propostas.

A redução da jornada de trabalho, por exemplo, consiste na expressão prática da libertação do predomínio do fator econômico e revela maior disponibilidade para fatores extra-econômicos, sem, contudo, alterar as relações sociais de produção básica do sistema capitalista (CURY, 1992).

Como resultado, ocorrem mudanças na forma de produção, que são marcadas pela entrada da automação como instrumento de produção, quando parte dos trabalhos antes realizados somente pelo homem são substituídos pela máquina com o objetivo de aumentar os resultados.

Assim, o sistema capitalista sempre que necessita apresenta alterações em seu conteúdo, na sua forma de organização social e na estrutura de produção. Procura “[...] com isso a reprodução de suas relações de produção a fim de garantir, pela ampliação da produção, a acumulação ” (CURY, 1992, p.39).

Nesse sentido, as relações materiais que o homem estabelece no contexto do sistema capitalista são determinadas pela sociedade, dividida em classes, e pela possibilidade que cada ser humano tem de apropriar-se dos bens produzidos e acumulados por essa sociedade. Assim, ao ser excluído da estrutura do sistema capitalista, o homem se encontra expropriado não só de sua força de trabalho, como também do conhecimento e da sua consciência. Ou seja, reproduz as condições materiais de sua existência: “[...] a produção de idéias, de

representações e da consciência está em primeiro lugar, direta e intimamente ligada à atividade material dos homens; é a linguagem da vida real” (MARX, 1979, p. 25).

É importante salientar que cada vez mais o sistema capitalista renova sua forma de controle e manipulação do modo de pensar dos homens. A sociedade contemporânea apresenta “[...] inovações tecnológicas [...] que longe de serem ‘variáveis independentes’, um poder fetichizado autônomo, estão associadas às relações de poder político-econômico” e, portanto, respondem a demanda dessas relações (FRIGOTTO, 1995, p.144).

Tal controle proporciona a subordinação de alguns países à administração da economia mundial, ainda que seu povo se rebele em atos violentos contra o Estado. Isso ocorre quando as condições de sobrevivência de uma nação passam a ser desconsideradas frente à manutenção da ordem mundial com o objetivo de manter o *status quo* de riqueza e poder.

Para Chomsky (1996, p. 225) o capitalismo denota a manifestação histórica de mudanças no processo civilizatório; conseqüentemente, a mundialização do capital e a tendência neoliberal são “[...] as novas formas de perversão da doutrina clássica liberal da economia internacional”.

Com a mundialização do capital são geradas mudanças na estrutura e na organização dos meios de produção, influenciando as relações entre trabalho, capital e Estado. Em conformidade com interesses internacionais, a legislação e demais documentos oficiais propõem ajustes no modo de vida dos homens. Com isso, uma nova ordem econômica global se estrutura no mundo, o imperialismo.

Chesnais (1996, p.37) explica que o termo global se originou dos princípios empresariais e determina a capacidade de elaborar estratégias seletivas em nível mundial para atender os próprios interesses. Evidencia que a estratégia é “[...] global para a empresa, mas integradora e excludente para os demais atores sejam países, outras empresas ou trabalhadores”.

Essa nova fase da produção capitalista se evidencia nas relações de trabalho por meio da submissão do trabalhador à fragmentação e desvalorização de sua força produtiva com leis cada vez mais flexíveis. Assim, os movimentos de classe gradativamente perdem sua influência nas relações laborais e

consequentemente minimiza seu poder e força decisória. O sindicalismo assume papel de inimigo central do neoliberalismo (ANTUNES, 2003).

O avanço tecnológico, a mudança na forma de produção, submete o sistema capitalista à necessidade de eficiência na formação para o trabalho no atender as exigências de qualificação profissional para o mercado. Assim, o Estado recorre ao poder econômico de agências internacionais vinculados à Organização das Nações Unidas – ONU, como o Banco Mundial – BM e o Fundo Monetário Internacional – FMI para o financiamento de projetos de desenvolvimento econômico e social.

Compreendemos que essa intervenção nacional ocorre por meio de linhas de crédito a curto prazo com metas e ações condicionadas à interferência direta na autonomia nacional, influenciando, portanto, as políticas brasileiras. Em contrapartida, afirma Soares (1996) que as políticas financiadas pouco contribuem para a inclusão social, proporcionando um desenvolvimento econômico cada vez mais excludente.

A influência dessas instituições internacionais nas políticas de reestruturação dos países considerados em desenvolvimento se revela no volume de projetos financiados e tecnicamente orientados. Soares (1996) destaca que os projetos propõem ajustes econômicos, sociais e políticos nos países “periféricos”, dentre eles o Brasil.

Com a adesão a esses projetos, as relações que envolvem capital e trabalho são subordinadas ao controle direto das instituições internacionais, que monitoram ações em conformidade com os interesses do capital mundial.

No âmbito educacional brasileiro, discutir a inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais no processo educativo consiste na necessária revisão das leis e diretrizes que fundamentam a educação desde a década de 1990 até os dias de hoje. Destacamos que as concepções e paradigmas de uma educação inclusiva precisam ser entendidas na totalidade da educação que se estrutura com base nas influências e orientações relacionadas a interesses internacionais.

Para Soares (2003, p.19) esses interesses internacionais representam a globalização que ocorre no âmbito político, institucional e das relações sociais:

As políticas de ajuste fazem parte de um movimento de ajuste global, que se desenvolve num contexto de globalização financeira e produtiva. [...] O ajuste neoliberal não é apenas de natureza econômica faz parte de uma redefinição global do campo político, institucional e das relações sociais.

Dessa forma, acompanhando as transformações no mundo do trabalho, ocorre o ajuste do capital, para garantir a concretização dos objetivos capitalistas e, nessa conjuntura a educação reproduz os valores dessa sociedade. Esse processo de manutenção da ordem social e da divisão do trabalho ocorre por intermédio do processo de qualificação ou desqualificação do trabalhador.

A escola exerce não só o papel de mantenedora dos valores da classe dominante econômica, política, ideológica e socialmente, mas exhibe conflitos e evidências de suas contradições. Reforçamos que não é a escola que gera a divisão de classes, a sociedade de classes gera a escola. Contudo esta pode com suas ferramentas intelectuais e morais cooperar ou opor-se a própria divisão (CURY, 1992).

A mundialização do capital apresenta em sua estrutura e organização princípios neoliberais que são incorporados ao processo educativo, com o discurso da modernidade em defesa do acesso à escola básica de qualidade. Esse discurso enfoca o Estado como ineficiente para gerir determinados setores e serviços, em contrapartida propõe a privatização como solução para enfrentar a crise educacional. Gentili (1996, p. 23) afirma que as

[...] políticas educacionais implementadas pelas administrações neoliberais permitem reconhecer uma série de regularidades que, para além das especificidades locais, caracterizam e unificam as estratégias de reformas escolares levadas a cabo por esses governos. Poderíamos dizer que existe um consenso estratégico entre políticos, tecnocratas e intelectuais conservadores sobre como e com que receitas enfrentar a crise educacional.

Nessas receitas de combate à crise na Educação, as relações sociais estabelecidas pelos países que integram o modelo neoliberal exprimem na ordem econômica, a substituição do conceito de capital humano do economicismo por conceitos como a globalização, integração, flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total. No plano da formação



humana se procura a pedagogia da qualidade, multi-habilitação, policognição e a formação abstrata que resulta na categoria da sociedade do conhecimento (FRIGOTTO, 1996).

Dessa forma, conforme afirmação de Krawczik; Camaos; Haddad (2000, p. 02),

[...] a política educacional passa a ser considerada, no marco das políticas sociais, como uma política de caráter instrumental e subordinado à lógica econômica, uma política que sequer tem a capacidade inclusiva do capitalismo industrial (2000, p. 02).

A educação se expressa nesse contexto, como forma de salvação, para adequar o Brasil aos interesses do mercado mundial. Para alcançar este intento, são alocados incentivos financeiros para a implantação de uma política educacional condizente com tal objetivo.

Nesse processo de reestruturação, os princípios neoliberalismo se encontram presentes nas orientações do Banco Mundial para a definição das políticas e dos programas educacionais de grande parte da sociedade contemporânea:

Durante a segunda metade do século XX, o neoliberalismo deixou, assim, de ser apenas uma simples perspectiva teórica produzida em confrarias intelectuais, a orientar as decisões governamentais em grande parte do mundo capitalista, o que inclui desde as noções do Primeiro e do Terceiro Mundo até algumas das mais convulsionadas sociedades da Europa Oriental (GENTILI, 1996, p.15).

O interesse pelas ações do Banco Mundial no âmbito educacional se justifica pela participação desta agência na reestruturação dos países considerados em desenvolvimento. No Brasil a educação é convocada a ajustar o país a tais mudanças<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> O primeiro projeto foi executado no período de 1971 a 1978, com o objetivo da melhoria e a expansão do ensino técnico de 2º grau, industrial e agrícola. No período de 1974 a 1979 foi executado o segundo projeto com o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD, como crédito de investimento. No período de 1983 e 1990, em continuidade ao primeiro acordo, foi executado o acordo para o ensino técnico de nível médio. Em 1980 a 1987, foi desenvolvido um projeto nos Estados do Nordeste e das regiões Norte e Centro-Oeste em 1984 a 1992 (TOMMASI, 1996).

Exemplificando tal convocação, em março de 1990, o Brasil participa da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, um encontro internacional realizado em Jomtien, na Tailândia, que resulta na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (2004). Esse evento foi promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação - UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, o Banco Mundial - BM e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD que marca a prioridade dada pelo Banco aos investimentos em Educação Básica. Na Conferência os países representados se comprometeram com uma educação básica de qualidade, independentemente da diferença entre seus alunos (TOMMASI, 1996).

Tal encontro, sob a égide do capital mundial, inicia a preferência em desenvolver projetos focados no ensino fundamental e indica o afastamento da responsabilidade pública pela educação, repassando a toda sociedade o dever de educar. Como estratégia de ação oferece investimento de apoio ao crescimento econômico e o desenvolvimento social. O documento enfoca interesses do contexto político, econômico, social e cultural da época, manifestando preocupação com a adaptação de todos às mudanças que ocorrem na sociedade (PIETRO, 1998).

Dessa forma, apresenta propostas de melhoria na eficiência dos gastos públicos e a ampliação da prestação de serviços à população considerada pobre. A educação se torna assim, um instrumento fundamental para promoção do crescimento econômico e a redução da pobreza (TOMMASI, 1996).

Frigotto (1996) destaca que as consequências desses ajustes neoliberais, no campo educacional ocorrem em dimensões ideológicas, éticas, políticas e teóricas. Nelas o Banco Mundial nomeia-se como definidor da filosofia, dos valores, das políticas e das concepções de conhecimento sobre educação para as nações em processo de globalização.

Para a elaboração das políticas de reestruturação, destinadas à intervenção direta na autonomia desses países o BM - Banco Mundial oferece projetos de desenvolvimento econômico, que pouco contribuem para a inclusão social. Neles, o FMI - Fundo Monetário Internacional se configura como um dos responsáveis pelas reformas econômicas, sociais e políticas dos países "periféricos", dentre eles o Brasil, por meio de linhas de crédito a curto prazo, de

acordo com os interesses do capital. Em contrapartida, ocorre a cessão dos financiamentos e as agências internacionais condicionam suas ações à intervenção direta na autonomia nacional, influenciando, portanto, na elaboração das políticas brasileiras (BENJAMIN, 2004).

Soares (1996, p.15) se refere a essa agência financiadora como “[...] o maior captador mundial não-soberano de recursos financeiros, exercendo profunda influência” no mercado mundial acrescentando que essa instituição apresenta um papel relevante na manutenção dos interesses norte-americanos, assegurando, em seu estatuto, o direito majoritário de decisões e votações ao país com maior participação no capital, ou seja, garante a hegemonia dos Estados Unidos.

Tais ações são destacadas nas políticas de Educação Infantil brasileiras, em que a intervenção de forças internacionais se caracteriza pela natureza substitutiva e não complementar dos programas públicos, evidenciando uma tendência à assistência social. Os programas de desenvolvimento infantil que seguem essas orientações se mostram majoritariamente, sob a responsabilidade de instâncias administrativas, organizadas pela família e pela sociedade (ROSEMBERG, 2002).

A análise contextual da autora (2002, p.30) conclui que as “[...] organizações multilaterais não detêm um superpoder” para diretamente impor a política educacional aos países tutelados. A autora aponta para a possibilidade de cada país se contrapor às determinações internacionais, propor alternativas próprias de políticas e assim, estruturar-se por meio da capacidade de avaliar as propostas determinadas por organizações multilaterais.

Para Sacristán (1996, p.165) a escola pública

[...] se salvará enquanto houver governos que se sintam pressionados pela opinião pública. Essa opinião será favorável se perceberem que seus filhos recebem um ensino de qualidade, que vão com prazer às escolas, que existe uma boa atmosfera, que se informa do que ocorre ali dentro, que se fazem projetos conjuntos com os pais, que se estabelecem adequadamente e suficientes relações humanas como alunos e com os pais, que o moral de trabalho de seus professores é alto, que esses professores se aperfeiçoam, [...] que há ali um projeto que é viável porque todos deram chamados a participar.

Assim, para que o país consiga avaliar políticas orientadas pelas organizações multilaterais e proponha alternativas próprias de programas e projeto é necessário assumir uma postura em oposição ao afastamento estatal no gerenciamento das relações de trabalho. Da mesma forma, precisa se contrapor à concretização dos interesses econômicos mundiais em detrimento às condições de vida e sobrevivência do povo.

A manutenção do projeto de educação para essa estrutura mundial pretende servir propósitos empresariais e industriais em duas abordagens, a primeira procura atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local do trabalho. As escolas precisam preparar seus alunos para competitividade do mercado nacional e internacional, a outra visão diz respeito à utilização da educação como veículo de transmissão de idéias neoliberais, propondo inclusive a alteração do currículo para preparar os estudantes, visando aceitar os postulados do credo liberal (SILVA, 1995).

O neoliberalismo se caracteriza pela intervenção mínima do Estado na economia do país, mantendo e regulamentando minimamente as atividades econômicas privadas possibilitando o agir livremente dos mecanismos do mercado.

A escola como formadora do homem não está alheia ao processo de manutenção da sociedade atual, em que os processos educativos decorrem do desenvolvimento das relações sociais e do industrialismo. Assim, pensar uma proposta de educação em uma perspectiva socialista democrática nasce no âmago do embate contra-hegemônico desta materialidade (FRIGOTTO, 1995).

Na sociedade que propõe o conhecimento disponível e atingível por todos, evidencia a coexistência por um lado, de documentos orientadores e legislação vigente que expressa uma proposta inclusiva e de outro, as características da sociedade da globalização que dita a prática educativa. Na qual o aumento da exclusão permite a manutenção da sociedade dividida, indicando o acesso, a permanência e a qualidade na escola como um privilégio das minorias e não como direito de todos (GENTILI, 1996).

Entender tais contradições decorrentes do processo de produção capitalista, nos possibilita vislumbrar uma sociedade, subordinada às leis do

mercado, conduzida pelos princípios capitalistas, em que a obtenção do lucro dita as regras não só do modo produtivo, mas da produção histórica dos homens.

No processo de produção em que interesses econômicos desconsideram as necessidades humanas, evidenciamos as reduzidas possibilidades da sociedade capitalista contribuir para o processo civilizatório, acirrando cada vez mais o processo de exclusão e violência. Contraditoriamente, na busca em amenizar as formas de segregação e para a promoção da integração social do maior número de pessoas várias são as propostas de inovações na educação brasileira (FRIGOTTO, 1995).

A democratização do ensino, proposta inicialmente em 1970 e presente nas políticas educacionais pós-1990, é considerada como porta de entrada de um público diferente nas escolas. Assim, as escolas públicas são conclamadas a educar todos, concomitantemente lhes é imputada a responsabilidade pelas diferenças sociais e econômicas, que limitam as possibilidades das crianças que passam por estas escolas.

Desde o século XX, a escola é compreendida como um espaço social que precisa promover a inclusão, buscar formas para superar a segregação e favorecer a interação entre pessoas diferentes, deficientes ou não. Iniciou-se assim, a implantação de escolas inclusivas, nas quais as crianças com deficiência frequentam as classes comuns de escolas públicas e privadas.

Nessa perspectiva, preocupamo-nos em desvelar as influências das políticas no processo de formação dos profissionais da educação em uma época de práticas neoliberais. Reportamo-nos ao conjunto de legislações e diretrizes, que conduziram o processo educativo durante o período de 1994 a 2001, que em seu âmago refletiam ajustes e orientações relacionados aos interesses internacionais.

Destacamos ainda, marcos internacionais, para a elaboração de políticas educacionais brasileiras, na década de 1990. Nesse período, movimentos internacionais, resultaram em encontros que se firmaram em documentos propostos de universalização do ensino e da educação inclusiva como:

- a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos - Satisfação das

Necessidades Básicas de Aprendizagem, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990;

- a Declaração de Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994;
- a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, na Guatemala, em 1999;
- o Fórum Mundial de Educação, em Dakar, em 2000.

Mesmo com a adesão do Brasil a tais movimentos internacionais, na tentativa de assegurar a todos o direito de se constituírem e se sentirem parte da sociedade, o Fórum Mundial de Educação, ocorrido em Dakar em 2000, avalia a falta de compromisso e o descaso da maioria dos países em atingir as metas estabelecidas.

No âmbito nacional, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 apresenta em seus artigos a influência dessas discussões e intenções, direcionando a educação nacional. Em outubro de 2002, ocorreram as eleições para presidente e vice-presidente da República e uma outra proposta de governo foi aprovada pela sociedade brasileira. Uma proposta do Partido dos Trabalhadores, pautada em princípios sociais, democráticos e de participação popular.

Comprometido assim, com uma proposta educacional fundamentada nos princípios constitucionais de democratização do acesso e garantia de permanência, qualidade social da educação e democratização da gestão da educação, o Governo Luiz Inácio Lula da Silva, com primeiro mandato em 2003 a 2006, e reeleito para o mandato de 2007 a 2010 apresenta uma proposta de políticas públicas sociais de inclusão.

Vale ressaltar que tais ações decorrem de princípios e diretrizes acordados em âmbito internacional e posteriormente regulamentados em âmbito nacional, em que direitos fundamentais apresentam-se discutidos em esferas mais amplas, mas com efeitos específicos a cada localidade.

Nesse contexto, a política educacional atual, tem origem constitutiva no plano de Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Considerando que,

seu mandato, de 1994 a 1997, reconduzido em pleito direto no período de 1998 a 2001, transcorreu em meio à política de ajustes e não de mudanças, suas propostas e ações não alteraram o cenário da escola pública brasileira.

Com a eleição de 2002 a proposta de educação baseada na transformação é eleita, porém com princípios e orientações sociais e políticas, decorrentes de um processo econômico de mundialização do capital e seguindo as regras desse mercado.

Nessa perspectiva, desde a Constituição Federal, de 1988, que é dever do Estado garantir o acesso e permanência de todas as crianças de quatro a cinco anos em pré-escolas e proporcionar a elas, a partir do nascimento até três anos, atendimento em número cada vez maior de creches, assegurando a satisfação de suas necessidades básicas, sejam necessidades sociais, cognitivas, afetivas, físicas (BRASIL, 2008).

Destarte, ressaltamos aqui, que mesmo com o dispositivo constitucional existe a necessidade da universalização de vagas na educação infantil, garantindo a matrícula de todas as crianças, inclusive as com necessidades educacionais especiais. Necessidades estas que, embora muitas vezes constatadas pelos profissionais dos centros de educação infantil, nem sempre são atendidas devido à falta de profissionais com formação para fazê-lo, à falta de instituições e a dificuldade de vagas.

Na Educação Infantil, as crianças interagem com os demais e com o ambiente em atividades sistematizadas e direcionadas por profissionais, nas quais encontram oportunidades de apropriarem-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar.

Durante o processo de pesquisa procuramos estabelecer relações entre as dimensões particulares, singulares da formação em serviço dos profissionais da educação infantil, pós-1990 e as dimensões universais, das políticas de inclusão no contexto do cenário nacional e internacional.

Dessa forma, essa investigação consiste em um desafio frente à importância em aprofundarmos o entendimento, da formação em serviço dos profissionais da educação infantil, no contexto das políticas públicas do Governo Federal no período citado.

Em meio algumas inquietações dessa pesquisadora em relação ao processo de inclusão na educação infantil, iniciamos os trabalhos com um levantamento bibliográfico em bases documentais do Ministério da Educação, em Brasília durante a primeira quinzena de março de 2008, com o intuito de identificar

e compreender o processo de constituição das políticas públicas de inclusão do Governo Federal, no período de 2003 a 2006.

Nessa etapa da investigação, realizamos buscas bibliográficas e documentais junto à Secretaria da Educação Especial e ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP sobre documentos orientadores e normativos que fundamentam o referencial teórico e metodológico proposto pelo Governo Federal na proposição de políticas públicas inclusivas, que provavelmente focam integralmente na formação em serviço dos profissionais da educação infantil inclusiva.

Tendo realizado uma seleção e análise dessa fundamentação, utilizados na formação em serviço dos profissionais da educação infantil inclusiva, elaboramos um instrumento de coleta de dados, com questões de múltipla escolha, objetivas e complementares<sup>3</sup>. Tal instrumento buscou informações a respeito das propostas ou de projetos municipais de formação em serviço e assim, o atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais em Educação Infantil, no período de 2003 a 2006.

Em seguida, tomando como critérios a localização e a população, escolhemos os municípios paranaenses para efetuarmos a coleta de dados. Nos encontros realizados foram analisados documentos oficiais e posteriormente aplicado o instrumento, aos profissionais dos centros municipais de educação infantil.

Nos meses de maio de 2008 a abril de 2009 realizamos visitas e reuniões de trabalho, com cronograma previamente estabelecido nas Secretarias Municipais e Centros de Educação Infantil em dois municípios pesquisados. A pesquisa no terceiro município foi interrompida pela ausência de propostas específicas de formação para os profissionais da Educação Infantil no atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais.

Destacamos a importância da formação em serviço dos profissionais da educação infantil, considerando que uma proposta de educação inclusiva, pública, com qualidade social, voltada para a formação humana, com o compromisso de oportunizar a aprendizagem a todas as crianças, necessita que reflitamos a

---

<sup>3</sup> Os dados coletados decorrem da aplicação do instrumento de pesquisa aos professores, atendentes, auxiliares, pedagogos e direção dos centros de educação infantil (modelo - anexo).



respeito da concepção de educação infantil assumida com vistas à superação do caráter assistencialista e ênfase na natureza educacional desse atendimento.

A educação infantil, na década de 1970 a 1980, apresenta um caráter assistencial e prioritariamente de cuidado, vinculada à Legião Brasileira de Assistência, LBA. Esse caráter se modifica a partir de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sistematizado no Plano Nacional de Educação de 2001, PNE, que apresenta os desafios e compromissos coletivos para a efetivação de políticas de atendimento de crianças pequenas. A elaboração desse Plano contou com a cooperação técnica da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura, UNESCO que orienta as diretrizes das políticas internacionais e defende os interesses regidos pela lógica do capital.

Consideramos assim, que a efetivação das políticas de formação em serviço, dos profissionais dos centros municipais de educação infantil consiste num importante instrumento dos trabalhadores e trabalhadoras em defesa de direitos fundamentais.

Ante o exposto, pretendemos com a realização da pesquisa discutir a seguinte questão: as políticas de formação em serviço dos profissionais da educação infantil, quanto ao atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais, correspondem às necessidades e expectativas de formação dos profissionais?

É objetivo geral dessa pesquisa, analisar nos documentos qual o referencial teórico que orienta as políticas de formação em serviço dos profissionais da educação infantil no atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais no período 2003 a 2006, em dois municípios do Paraná.

Esta delimitação temporal de 2003 se justifica por ser o ano de criação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (BRASIL, 2003a), com objetivo de formar gestores e educadores para atuar como multiplicadores no processo de transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

Na carta de apresentação do documento, a Secretaria de Educação Especial do MEC destaca a necessidade dos sistemas de ensino se transformarem para a efetivação da educação inclusiva, com abrangência de 144 municípios-pólo que receberam recursos financeiros e apoio técnico e pedagógico

para realizar a formação de educadores em 2727 municípios no ano de 2003, em todos os estados do território nacional.

A Secretaria de Educação Especial do MEC – SEESP distribuiu para todos os estabelecimentos de ensino do país nove fascículos da coleção Saberes e Práticas da Inclusão no Ensino na Educação Infantil (BRASIL, 2004a).

Estabeleceu ainda, o ano de 2006, por ser o ano em que ocorre a avaliação do Programa, o qual destaca a participação de 80 mil educadores em 4644 municípios.

Para alcançar esse objetivo, especificamente com base nos documentos orientadores e normativos que fundamentam as políticas educacionais inclusivas referente à formação dos profissionais na área da Educação Especial, buscamos subsídios para compreendermos sobre a formação proposta e a formação necessária aos profissionais de educação infantil que atuam com crianças com necessidades educacionais especiais na sociedade contemporânea.

Este estudo está organizado em sete seções iniciando-se com a Introdução à pesquisa. A segunda seção Políticas educacionais e o processo de inclusão, contextualiza a composição das políticas educacionais de inclusão do Governo Federal, a partir da década de 1990, que orientam os materiais de formação em serviço dos profissionais da educação infantil inclusiva. Evidencia-se o que as políticas públicas, em âmbito nacional e internacional, estabelecem como prioridades princípios e diretrizes e as possibilidades de efetivação da inclusão de pessoas com necessidades especiais no contexto escolar.

A terceira seção Documentos orientadores para a formação dos profissionais da educação infantil identifica o referencial teórico-metodológico proposto para a efetivação das políticas de inclusão infantil, fundamentado no Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, no período de 2003 a 2006.

A quarta seção Formação dos profissionais nos centros municipais de educação infantil analisa as propostas de formação em serviço a que os professores têm sido submetidos para o atendimento a crianças com necessidades educacionais especiais e define as dimensões os procedimentos de pesquisa.

A quinta seção Formação em serviço: do ponto de vista dos profissionais da educação infantil expressa as informações obtidas com alguns profissionais de

centros de educação infantil paranaenses com os documentos estudados, como suporte para interpretar os elementos constitutivos da política educacional inclusiva.

A sexta seção A formação dos profissionais da educação infantil: alguns encaminhamentos apresenta-se alguns indicativos para uma proposta de formação em serviço com o propósito de contribuir para a instrumentalização dos profissionais da educação infantil em escolas inclusivas.

Por fim, na Conclusão realiza-se a avaliação do processo, mediante a retomada dos caminhos percorridos considerando os objetivos, das hipóteses e questões abordadas na perspectiva do referencial teórico e metodológico utilizado.

Nesse contexto, de contradições da sociedade capitalista atual, comandada pelas leis de produtividade e excelência, a realização de tal investigação consiste num instrumento de relevância para as discussões educacionais, considerando que a inclusão de todas as crianças no espaço escolar, têm exigido dos envolvidos nesse processo o enfrentamento crítico dos limites e possibilidades dessa escola.

## **2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O PROCESSO DE INCLUSÃO**

As relações sociais e econômicas atuais consistem em um dos condicionantes das políticas educacionais. Reconhecemos que para o entendimento dessas políticas, em uma perspectiva inclusiva, necessitamos debatê-las no contexto da sociedade capitalista. Sociedade esta, que apresenta como uma das suas características o processo de exclusão da mesma forma que propõe a inclusão de todos. Debater essa contradição requer extrapolarmos a visão específica da educação especial e ampliarmos a discussão a todos que são preteridos pelas regras do capital.

Assim, consideramos de fundamental importância identificar e compreender a composição das políticas educacionais de inclusão do Governo Federal, a partir da década de 1990, mediante análise do processo de formação dos profissionais da educação infantil, no Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, no período de 2003 a 2006.

Pretendemos dessa forma, entender a proposta de formação dos profissionais da educação infantil no contexto da lógica da sociedade capitalista e de sua relação com a educação, na qual políticas e práticas, bem como as relações sociais e suas contradições são explicitadas.

Para compreender o processo de constituição das políticas educacionais utilizadas na formação em serviço dos profissionais da educação infantil inclusiva, reputamos importante acompanhar o percurso realizado pela Educação Especial na História da Educação e a importância em entender tal processo na totalidade da educação que aponta para uma perspectiva inclusiva.

### **2.1 Educação Especial: novos direcionamentos**

Convivemos hoje, com o panorama geral de exclusão social e educacional da maioria das pessoas, dentre as quais se destacam as com necessidades especiais. Para essas pessoas, a educação pode proporcionar inúmeros desafios e possibilidades de desenvolvimento emocional, intelectual e social.

Pensarmos no processo educativo em uma perspectiva inclusiva se torna exercício constante no debate educacional e representa um dos instrumentos de transição de paradigmas, aproximando-se, algumas vezes do embate, quando o foco aponta para a mudança na forma de atendimento de crianças, jovens e adultos com deficiência.

Tamanho desconforto ocorre porque a educação especial provoca a necessidade da avaliação do seu papel enquanto área específica de conhecimento e dessa forma, necessita rever a sua prática docente. Essa movimentação contribui para incluir a educação de crianças com necessidades especiais na discussão educacional geral, considerando questões pontuais como os objetivos específicos, os recursos humanos e técnicos (SKLIAR, 1997).

É relevante salientar que, no transcorrer da história da educação especial, principalmente a partir do século XX encontramos direcionamentos para uma proposta inclusiva. Essa forma de compreender o atendimento a pessoas com necessidades educacionais especiais, expressa na década de 1990, princípios da ideologia fundamentada nos interesses internacionais, ao mesmo tempo em que vislumbra possibilidades de superação dos limites encontrados pela educação de pessoas com deficiência.

Consideramos que o trabalho pedagógico destinado a essas pessoas ocorre majoritariamente na educação especial que é organizada com o objetivo de atender a uma parcela da população que se encontra alijada do processo educacional. Esse atendimento especializado propõe um conjunto de serviços<sup>4</sup> pedagógicos que não são disponibilizados nos ambientes educacionais comuns. Tais serviços consistem em apoio especializado para atender os alunos com necessidades especiais que lhes permitam superar determinados limites e possibilitando-lhes oportunidades educativas e sociais (FERREIRA, 1995).

Esses atendimentos especializados se organizam de diferentes formas: no ensino itinerante, com professores volantes indo ao encontro dos alunos nas classes comuns em escolas públicas, também nas classes hospitalares e domiciliares, podendo ainda efetivarem em salas de recursos, escolas especiais e classes especiais.

---

<sup>4</sup> Esses serviços buscam preparar as pessoas diferentes para desempenhar papéis na sociedade, de acordo com suas peculiaridades (ARANHA, 2001).

O processo de integração indica uma série de serviços especializados que só beneficiam os alunos que conseguem se adaptar às classes comuns. Como não ocorre a modificação dos sistemas de ensino, os alunos que não se enquadram ao modelo vigente acabam excluídos da escola.

Ao proporcionar um atendimento diferenciado, mesmo que supostamente integrador em escolas especiais ou escolas comuns, evidenciam-se situações segregadoras que resultam na necessidade de propostas cada vez mais integradoras<sup>5</sup>.

Se retornarmos ao tempo, no período que antecede e mesmo durante a Antiguidade e mesmo na Idade Média são escassos os registros sobre a vida de pessoas com deficiências<sup>6</sup>. Durante esse período, as pessoas com deficiência física ou mental recebiam tratamento desumano, justificado pela busca de padrões estéticos atléticos, resultando muitas vezes na morte ou no seu abandono (PESSOTTI, 1984).

Essa condição de tratamento alterou-se com a propagação dos princípios cristãos na Europa, quando as famílias receberam o poder decisório sobre a manutenção da vida das crianças que nasciam com alguma deficiência. Assim, a partir do século XVI encontram-se registros de médicos e pedagogos sobre trabalhos pautados nas possibilidades de pessoas até então consideradas ineducáveis (FERREIRA, 1989).

As tentativas em desenvolver pedagogicamente as pessoas com deficiência, a partir do século XVI, transcorreram em ações esporádicas e, na maioria das vezes em instituições, como asilos e manicômios. Procurava-se retirá-las do convívio social, justificando essa ação como preocupação em proteger as pessoas diferentes, acreditando que em ambiente separado estariam mais assistidas, como também, as demais pessoas estariam sendo resguardadas de um convívio obrigatório com elas (MENDES, 2006).

---

<sup>5</sup> Na década de 1980, os documentos oficiais apresentavam a proposta de integração escolar caracterizada como processo dinâmico e orgânico, envolvendo esforços de diferentes segmentos sociais, buscando condições que possibilitam as pessoas com deficiência, problemas de conduta e superdotação tornarem parte integrante da sociedade como um todo (BRASIL/ CENESP, 1986).

<sup>6</sup> Utilizaremos o termo pessoa com deficiência em conformidade com a Convenção Internacional para proteção e promoção dos direitos e dignidade das pessoas com deficiência, promovido pela ONU, em 2003. Os movimentos mundiais de pessoas com deficiência, dentre eles o Brasil, apresentam a condição de ter uma deficiência faz parte da pessoa e esta não porta sua deficiência.

Todavia, o primeiro registro sobre educação especial de pessoas com deficiência, identificado por Mazzotta (1996), consistiu na obra escrita por Jean-Paul Bonet, publicado na França, em 1620, intitulado Redação das Letras e Artes de Ensinar os Surdos a Falar. Outro marco a destacar foi a fundação da primeira instituição especializada para cegos, em 1784<sup>7</sup>, em Paris, onde já existia, desde 1770, uma instituição para surdos. Ainda no atendimento de deficientes auditivos, Thomas Braidwood (1715-1806), na Inglaterra e Samuel Heinecke (1729-1790) na Alemanha fundaram o Instituto de Educação de Surdos.

No final do século XVII, as pessoas com deficiência e os mendigos passam por um processo de exclusão velada. Por não serem suficientemente produtivos ao sistema capitalista são na grande maioria, isolados em instituições pública chamadas de asilos ou escolas residenciais se ocupam de atividades mecânicas. Nessas escolas, os cegos e surdos recebem educação mínima ao mesmo tempo que institucionalizados são segregados e explorados (BUENO, 1993).

A criação de instituições ocorreu em meio à consolidação da filosofia liberal que reconhece a existência da desigualdade produzida pela sociedade capitalista e que, ao mesmo tempo procura promover a reparação dessa desigualdade. Essas instituições expressavam também uma forma de retirar do convívio social as pessoas que não contribuíam para o processo produtivo.

Na primeira metade do século XIX, o atendimento às pessoas com deficiência continuou nas instituições residenciais, com tratamentos baseados na conduta moral, com atividades repetitivas com o objetivo de treinamento psicomotor e para aquisição de hábitos sociais como forma de se contrapor à deficiência fisiológica (PESSOTI, 1984).

Mazzotta (1996) observa que em 1832 as pessoas com deficiência física são atendidas institucionalmente na Alemanha. E, consta na literatura que a primeira instituição para deficientes mentais se deu na forma de internato público, criado em 1848, em Massachusetts. Os deficientes visuais são atendidos no Instituto Nacional dos Jovens Cegos, por Charles Barbier, que em 1819, em Paris, divulga o método de Barbier adaptado às necessidades dos cegos.

---

<sup>7</sup> Em 1827, que Louis Braille criou o Sistema Braille após frequentar o Instituto de Cegos de Paris por dezoito anos, como aluno e posteriormente como professor desse instituto.

No trabalho com crianças denominadas retardadas mentais, Jean Marc Itard (1774/5-1838), por volta de 1800, desenvolve com Vítor, de 12 anos, encontrado na selva, uma proposta que resulta na obra *De L'Éducation d'un Homme Sauvage*". Edward Seguin (1812-1880) médico e aluno de Itard, prossegue com o desenvolvimento dos processos de ensino e Maria Montessori (1870-1956), médica italiana, fundadora da Casa Dei Bambini, em Roma, aprimora o processo de Itard e Seguin.

No Brasil, o atendimento a cegos e surdos inicia no século XIX, com a fundação dos Institutos, que se estruturam em oficinas para a aprendizagem de ofícios. Para os meninos cegos organizam-se oficinas de tipografia e encadernação já para as meninas o tricô para as meninas; para os meninos surdos, oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração foram instaladas (FERREIRA, 1989).

É importante destacar que, o atendimento institucionalizado às pessoas com deficiência se expande de forma lenta a partir do século XIX. Com primazia da deficiência mental, tanto pela institucionalização da escolaridade obrigatória como a preocupação com a saúde dos alunos e com o fracasso escolar (BUENO, 1993).

Na metade do século XIX as causas biológicas da deficiência, principalmente mental já são conhecidas no meio científico e a preocupação para na forma como se realiza a intervenção pedagógica.

Persiste ainda, a concepção organicista de deficiência mental que apresenta a característica um déficit intelectual, ocasionado por uma pluralidade de quadros orgânicos. Esse desvio ou rebaixamento intelectual necessita da operacionalização de conceitos de inteligência, visando mensurá-los para quantificar seu diagnóstico (PESSOTI, 1984).

Nas últimas décadas do século XIX muitas pessoas com deficiências continuam segregadas, ocorrendo mudanças na característica das instituições. Essas alterações derivam de certa descrença na recuperação das pessoas com deficiência, com isso as intervenções passam a focar trabalhos manuais como formas de mantê-los ocupados e produtivos.



Torna-se eminente, que esse aumento nas atividades mecânicas visa mais a obtenção de recursos revertidos à manutenção das instituições, do que propriamente o desenvolvimento integral dos indivíduos institucionalizados.

No do final do século XIX e início do século XX, o Brasil recebe influência do movimento eugênico<sup>8</sup>, originário dos Estados Unidos e parte da Europa, o que repercute no contexto educacional, com o entendimento clínico sobre deficiência mental e de pessoas com características socialmente indesejáveis. Por serem consideradas anormalidades hereditárias, recomendam-se medidas como a esterilização, o isolamento e a institucionalização para promover a saúde entre a população (FERREIRA, 1989).

Essa concepção de caráter excludente, assistencial e clínico continua influenciando a educação das pessoas com deficiência. Destacamos que a partir de meados do século XX, com a organização e funcionamento de escolas especiais de atendimento aos deficientes se inicia a inserção do atendimento especializado como forma paralela de ensino e, amplia seu oferecimento no âmbito das instituições privadas.<sup>9</sup>

Nesse sentido, a educação escolar e a desinstitucionalização residencial acontecem progressivamente a partir do século XX, com programas escolares para deficientes mentais, caracterizados como leves e moderados,

[...] paralelamente à evolução asilar, a institucionalização da escolaridade obrigatória e a incapacidade da escola de responder pela aprendizagem de todos os alunos deram origem, já no século XIX, às classes especiais nas escolas regulares, para onde os alunos difíceis passaram a ser encaminhados (MENDES, 2006, p.03).

Com o desenvolvimento da indústria, a urbanização crescente e o aumento do número de escolas públicas, nos anos de 1930 e 1940, propagam as instituições privadas de atendimento às pessoas com deficiência, incidindo nas áreas das deficiências mental e visual (FERREIRA, 1989).

---

<sup>8</sup> Segundo Boarini (2003), as primeiras décadas do século XX, no Brasil, marca a reconstrução da identidade nacional, a modernidade e a urbanização, com movimentos pela saúde e saneamento. Ideias de combate à inferioridades racial sustentavam o pensamento eugenista. Para os higienistas, na escola está todo tipo de anormalidade. A escola deve desenvolver alunos saudáveis para uma sociedade de ordem e progresso.

<sup>9</sup> Na iniciativa privada, em atendimento paralelo ao ensino comum encontramos a partir da década de 1930 ofertam-se no âmbito das instituições da Sociedade Pestalozzi, em 1950 os centros de reabilitação atendem integralmente as deficiências graves e, no final da década de 1950 ocorre a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE (FERREIRA, 1989).

Nas décadas de 1950 a 1970, o Estado amplia os serviços especializados com prioridade na abertura de classes especiais, para deficientes mentais em escolas públicas. Mesmo assim, as instituições de atendimento à pessoa com deficiência, em sua maioria, permanecem no âmbito da caridade, revertidas de caráter filantrópico e assistencialista (BUENO, 1993).

Por volta de 1960, ocorre a preocupação com a interação escolar para crianças e jovens com necessidades educacionais especiais como ação decorrente do princípio da normalização. Nesse período a criança deveriam ser educadas no limite de suas capacidades, procurando integrá-las no ambiente escolar, o mais próximo do convívio das consideradas normais.

Em decorrência das concepções de tratamento que, se afastam cada vez mais da normalização, ocorrem a mudança no público atendido nas instituições, os economicamente favorecidos que aguardavam a cura da deficiência são substituídos por pessoas pobres, culturalmente diferentes e deficientes.

Até a década de 1970, a educação especial no contexto das escolas públicas, localiza-se lado a lado com a estrutura e funcionamento do sistema educacional público. Esse serviço especializado direciona-se a crianças e jovens impedidos de acessar a escola comum, ou que até ingressam, mas que passam a ser encaminhados para classes especiais, porque não avançam no processo educacional (MENDES, 2006).

A preocupação com o distanciamento cada vez maior entre a educação proposta norte americana denominada *Regular Educacion Initiative – REI*<sup>10</sup> e com ela a expressão *full inclusion*<sup>11</sup>. A proposta em suma defendia um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência (MENDES, 2006).

A presença de propostas integracionistas, na história da educação especial, em todos os tempos tornam-se evidentes, mas se expressam como ideologia hegemônica, principalmente nos períodos históricos em que a exclusão social se intensifica. Ferreira (1989) afirma que

[...] o início da institucionalização da educação especial em nosso país coincidiu com o auge da hegemonia da filosofia da

---

<sup>10</sup> Proposta por Madeleine Will, EUA, 1986. Vide: CORREIA, L DE M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Portugal: Porto Editora, 1999.

<sup>11</sup> Expressão compreendida aqui, como abordagem radical da inclusão, de maneira total, integral e plena.

‘normalização’ no contexto mundial, e passamos a partir de então a atuar, por cerca de trinta anos, sob o princípio de ‘integração escolar’.

Sobressai nesse período, ou seja, nos anos de 1980, o movimento pela normalização e integração social, concomitantemente à crise capitalista, que evidencia a depressão econômica decorrente da crise do petróleo. Tal recessão propicia o fechamento de instituições e a redução gastos. No final da década de 1980 inicia a propagação das ideias sobre inclusão, quando o modelo econômico vigente atinge níveis insuportáveis de exclusão social (MENDES, 2006).

As diretrizes e orientações para o atendimento de crianças com necessidade educacionais especiais caracterizam-se

[...] pela integração do excepcional em relação a se mesmo e à sociedade, das áreas de atendimento (educação, saúde, trabalho, justiça e assistência social) e das órbitas em que se processavam o seu atendimento (federal, estadual, municipal, iniciativa privada, comunidade em geral) (BUENO, 1993, p.104).

A proposta de incluir crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum origina-se no movimento pela integração escolar. Essa proposta de integração expressa a visão de que a responsabilidade pela adaptação ao ambiente escolar adaptando a criança que busca a normalidade. Contrariamente, a perspectiva da inclusão defende a reestruturação dos sistemas de ensino comum para prever e prover esse atendimento especializado.

Na tentativa de diferenciar a proposta de integração do processo de inclusão acrescentamos que o modelo inclusivo referenciado na Declaração de Salamanca, de 1994, propõe a opção preferencial de inserção dos alunos com necessidades especiais na classe comum com serviços especializados. Contrariamente, na integração proposta no Brasil os recursos predominantes são as classes especiais, nas escolas públicas e as escolas especiais, notadamente as privadas e filantrópicas (MENDES, 2006).

É importante destacar que a falta de serviços especializados para atender pessoas com deficiência e o descaso do Estado em prover esse atendimento proporcionam a mobilização da sociedade civil organizada, que resulta na busca de atendimento, pedagógico e terapêutico para aqueles que não se incluem no público das escolas comuns (JANNUZZI, 2004).

Oficialmente ocorre a inclusão da educação especial na política educacional brasileira na década de 1960, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 4024/61. No entanto o atendimento educacional à pessoa com deficiência é de responsabilidade do governo federal por intermédio de campanhas específicas desde 1957. Estas campanhas são extintas em 1973 com a criação do Centro Nacional de Educação Especial — CENESP<sup>12</sup>, um órgão do MEC, responsável técnico e financeiro em promover iniciativas de atendimento às pessoas com deficiência. Dessa forma, na década de 1970 o poder público oficializou sua responsabilidade pelas questões de atendimento às pessoas com necessidades deficiências. (FERREIRA, 1995; MAZZOTTA, 1996; MENDES, 2006; JANNUZZI, 2004).

Entendemos que a tentativa por parte do poder público em ampliar os serviços especializados, proporciona o aumento das classes especiais, o que resulta no aumento do número de matrículas na escola pública, significando o favorecimento do sistema paralelo e não da inclusão escolar e social.

Assim a mesma escola, ao transmitir os modelos sociais dominantes defende como meio da ascensão social a ideologia burguesa e acaba por reproduzir o processo de dominação (FERREIRA, 1989). Entendemos que a educação se apresenta como partícipe das relações sociais contraditórias, necessitando de um aporte teórico que revele elementos para a superação do processo de dominação por meio da compreensão do caráter hegemônico, contraditório e mediador da prática educativa.

Conseqüentemente, no âmbito da educação para todos, movimentos organizados por familiares, educadores, pessoas com deficiência dentre outros em diversos setores da sociedade expressam interesse pelo processo de inclusão. Mobilizam-se, em prol de um público cada vez mais heterogêneo, em uma sociedade que desconsidera as diferenças e necessidades humanas.

Nesta direção, a escola ao dissimular a seleção, a diferença e a discriminação contribuem para a propagação da promessa de uma proposta inclusiva. Com isso, outra forma de segregação se institui da resistência a manter as pessoas com deficiências excluídas do convívio social, que resulta na

---

<sup>12</sup> O Centro Nacional de Educação Especial — CENESP foi criado pelo Decreto nº 72.425, do Presidente Emilio G. Medici, em 03 de julho de 1973, com a finalidade de promover em todo território nacional a expansão e melhoria do atendimento ao excepcional (MAZZOTTA, 1996)

tolerância — e não na aceitação — às dessas pessoas presentes no contexto educativo.

Assim a educação especial no contexto da globalização e mundialização do capital deve ser compreendida no conjunto dos princípios da sociedade neoliberal e, evidenciando as relações de poder e as disputas entre interesses econômicos e os direitos humanos.

Atualmente, o Estado se afasta da efetivação de direitos fundamentais e, contraditoriamente a sociedade propõe uma educação inclusiva. Afirmamos em estudos anteriores que:

Ao longo da história, pode-se constatar que as pessoas com deficiência receberam tratamento diferenciado, foram selecionadas e eliminadas, encaradas com medo e credices, dotadas de alma e dignas de piedade, segregadas e exploradas pelo capital. Busca-se, então, a inclusão (CAMARGO-SILVA, 2006, p.35).

Nesse sentido, a educação de pessoas com necessidades especiais, ao longo da história, atende a interesses como a privatização dos atendimentos, às concepções clínicas, assistencialistas e de segregação, privando-as da interação social, imputando-lhes o fracasso escolar e proporcionando atendimento às suas necessidades somente sob a perspectiva de dificuldades específicas, desde o início de sua trajetória escolar.

## **2.2 Educação Inclusiva: uma perspectiva em processo**

No contexto da educação básica como direito social, decorrentes da Constituição Federal, de 1988 a educação infantil e especial procura o afastamento do caráter clínico e assistencial de atendimento, para a concepção social e cultural que, reconhece a diversidade humana como característica do processo de ensino e aprendizagem. Tal perspectiva respeita as especificidades, na qual as pessoas são diferentes, mas com garantias e direitos iguais.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 afirma que todos os seres humanos são livres e iguais em dignidade e condições desde o nascimento. Esse documento expressa repúdio a qualquer forma de distinção de raça, cor,

sexo, língua, religião, entre outras, sustentando que todos os cidadãos são iguais em direitos e deveres sociais (KASSAR, 2004).

A ideia de inclusão influenciada pelo princípio da igualdade, decorre do mesmo acordo internacional e, se expressa em documentos como a Declaração dos Direitos das Crianças, de 1959; a Declaração dos Direitos do Deficiente Mental, de 1970; a Declaração dos Direitos dos Deficientes Físicos, de 1975, entre outros. As ideias apresentadas nesses encontros sucedem a década de 1930, considerada posterior à depressão econômica, período em que princípios de desenvolvimento foram associados aos direitos humanos <sup>13</sup> e sociais (KASSAR, 2004).

Finais do século XIX, o liberalismo – que no século XVIII enfatiza a liberdade individual na organização da força produtiva – defende a retomada do controle da produção pelo Estado, substituindo o princípio de liberdade individual pelo do bem social e a igualdade. No século XXI, constatamos em outra indumentária, a retomada aos ideais do liberalismo clássico, pautado na liberdade individual, na livre iniciativa do mercado e no controle do Estado em determinados setores.

O Brasil, integrante do sistema capitalista, afirma as proposições da democracia burguesa e vivencia às próprias contradições. Por um lado, suas políticas e a legislação propõem garantias e direitos fundamentais, por outro lado, proporcionam a manutenção de privilégios a poucos, inclusive de acesso à educação. Inicia-se um “processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação (ANTUNES, 2003, p.31)”. O mercado altera o conjunto de meio de produção; reafirmando as relações sociais excludentes.

Em 1981, a UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - promove um Seminário sobre Educação Especial, no Equador que resulta na Declaração de Cuenca com a participação da América Latina e do Caribe. O documento procura diminuir a exclusão social e propõe que as incapacidades não sejam consideradas como impedimentos sociais. Recomenda a melhoria de serviços e a eliminação de barreiras em relação à

---

13 Na [Declaração Universal dos Direitos do Homem](#), proclamada pela Resolução 217, da [Assembléia Geral das Nações Unidas](#), em [10 de dezembro](#) de [1948](#) os direitos humanos são os que remetem às garantias, a igualdade perante a [lei](#) e [liberdades](#) básicas a todos os [seres humanos](#).

pessoa com deficiência e conclama essas pessoas a participarem ativamente das decisões a seu respeito (KASSAR, 2004).

No mesmo ano, ocorrem discussões sobre os rumos da educação especial na Conferência Mundial sobre Ações e Estratégias para a Educação, Preservação e Integração dos Impedimentos, que resultam na Declaração de Sunderberg, definindo 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (KASSAR, 2004).

Reafirmam-se, nesses eventos, os princípios de normalização e integração como eixo norteador das políticas de educação de pessoas com deficiência por intermédio da cooperação internacional. Pretende com isso, aproximar os serviços especializados do ensino comum para proporcionar às pessoas com deficiência o convívio e o acesso aos recursos disponíveis na sociedade (ARANHA, 2001).

Em 1986, sob a égide da redemocratização da sociedade brasileira, o Decreto nº 93.481, cria a Coordenação Nacional para a Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência – CORDE, para implementar ações de grupos de pessoas com deficiência para o processo de integração social e educacional (JANNUZZI, 2004).

Decorrida praticamente uma década do encontro de Sunderberg, o Brasil participa, em março de 1990, da Conferência Mundial sobre Educação para Todos<sup>14</sup> realizada em Jomtien, na Tailândia, e se torna signatário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). Esse encontro mundial promovido pela UNESCO, UNICEF e Banco Mundial mobiliza os países representados em prol de uma educação básica de qualidade, independentemente da diferença entre os alunos.

Essa Conferência, sob a égide das orientações do capital mundial, pautada em princípios neoliberais do final do século XX, privilegia estratégias para o ensino fundamental e recomenda o afastamento gradativo do poder público das responsabilidades pela educação, repassando a toda sociedade o dever de educar. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos resultante desse

---

<sup>14</sup> Ocorre em Jomtien, na Tailândia, nos dias 5 a 9 de março de 1990, promovida pela Unesco, pelo Unicef, pelo PNUD e pelo BM. Essa Conferência resulta na Declaração Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem e em decorrência o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.

encontro enfoca interesses do contexto político, econômico, social e cultural da época, preocupa-se em orientar a todos os envolvidos nas decisões educacionais às mudanças sociais (PIETRO, 1998).

Em 1994 em Salamanca, na Espanha, realiza-se a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade<sup>15</sup> que culmina na Declaração de Salamanca. Esse acordo constitui base da Política Nacional de Educação Especial do Brasil<sup>16</sup>.

A Declaração reafirma ações para uma proposta de educação para todos e o combate a toda forma de discriminação. Prieto (1998) destaca o compromisso firmado pelos países representados em promover a adaptação escolar às condições e necessidades dos alunos. Afirma ainda a autora que, pretende-se com tal iniciativa reconhecer as diferenças e assegurar que todas as crianças tenham acesso à educação de qualidade e atendimento especializado, preferencialmente em classes comuns da rede de ensino.

Inicia-se assim, o movimento oficial por uma escola inclusiva o qual, ultrapassa os espaços restritos da educação de pessoas com deficiência, ampliando-se a todos que não acompanham o processo educacional. Evidenciando-se como desafio premente a garantia de oportunidades pedagógicas a todos os alunos, atendendo as necessidades e respeitando os ritmos de cada um (CAMARGO-SILVA, 2006).

Em consonância com a proposta da Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, outros encontros internacionais movimentaram os debates sobre inclusão na década de 1990. Destacamos em 1992, o Seminário Regional sobre Políticas, Planejamento e Organização da Educação Integrada para Alunos com Necessidades Especiais realizado na Venezuela.

Em 1993, a V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e no Caribe, no Chile, resulta na

---

<sup>15</sup> Realizada em Salamanca, Espanha, no período de 7 a 10 de junho de 1994, tendo como principais organizadores o governo espanhol em cooperação com a Unesco, bem como representantes das Nações Unidas, organizações governamentais internacionais e organizações não-governamentais. A partir dessa Conferência aprovou-se a Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Com a participação em assembléia de representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais.

<sup>16</sup> Política Nacional de Educação Especial do Brasil na perspectiva da Educação Inclusiva, documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial, n.555, de 05 de julho de 2007. Vide: BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial do Brasil na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.



Declaração de Santiago<sup>17</sup> e no mesmo ano, a Declaração de Nova Delhi (1993) que estabelece até 2000 como prazo para concretização das metas de efetivação das propostas firmadas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos.

Ainda em 1993, sob a ótica da cooperação internacional de educação para todas as pessoas, especialistas do mundo todo compõem a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI que finaliza em 1996 a redação do Relatório Delors<sup>18</sup>, encomendado pela UNESCO.

Com o discurso de expressar a visão mundial sobre educação, propõe políticas educacionais pautadas na solidariedade, respeito à cultura e aos valores espirituais das diferentes civilizações (DELORS, 1999).

A Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiências, em 1999, na Guatemala conta com a participação do Brasil. Nesse encontro torna-se signatário da Declaração de Guatemala que propõe a prevenção de toda forma de discriminação contra a pessoa com deficiência e a promoção da plena inclusão à sociedade.

Os Estados representados na Convenção assumem a intenção de adotar medidas para sua efetivação, o Brasil apóia a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência e consubstancia o texto do Decreto nº 3.952, de 08 de outubro de 2001 com a redação da Declaração na sua íntegra.

Conforme acordado no encontro de Nova Delhi, em abril de 2000, realiza-se em Dakar, no Senegal, em 2004, o Fórum Mundial de Educação. Nele a Cúpula Mundial de Educação ratifica as propostas da Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, em Jomtien.

Na avaliação apresentada no Fórum acerca da efetivação das propostas de Educação para Todos constata-se que alguns países demonstram progresso, porém os índices relatados pelos envolvidos, aponta elevado número de crianças fora da escola, analfabetismo entre a população adulta, discriminação de gênero

---

<sup>17</sup> Essa Declaração decorre da V Reunião do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de Educação da América Latina e Caribe. Organizada pela Unesco, OREALC, em Santiago do Chile, de 8 a 11 de junho de 1993. Representantes do MEC reforçam os compromissos acordados na Conferência Mundial de Educação para Todos com destaque nas estratégias que visam a minimizar as problemáticas enfrentadas por esses países, particularmente em relação à educação.

<sup>18</sup> Publicado no Brasil com o título Educação para Todos: um tesouro a descobrir concluída em 1996.

nos sistemas educacionais e falta de qualidade da aprendizagem (KASSAR, 2004).

A Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual realizada em 2004, em Montreal, no Canadá representa um marco relevante na luta das pessoas com deficiência mental em relação à efetivação de algumas garantias. Na ocasião, os membros participantes reconhecem os direitos fundamentais às pessoas com deficiências intelectuais. O texto defende a ideia da deficiência intelectual como característica da diversidade humana, entendida de forma diferenciada pela sociedade, necessitando ser resguardados os direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais de cada pessoa.

Diante dos fundamentos e propostas a que os países participantes se propõe a promover, encontram barreiras concretas para sua efetivação nas políticas internas desses países. Confrontam-se as intenções acordadas com o violento processo de exclusão social existente.

Assim, as propostas de inclusão das pessoas com deficiência envolvem questões de abrangência ampla na busca pela qualidade de educação pública. Uma escola para todos implica em proporcionar meios de desenvolvimento para alunos com e sem deficiência (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Essas barreiras ocorrem porque tais documentos apresentam uma proposta e um discurso normatizador, que defende o consenso em um sociedade em conflito. Apresentam no conjunto dos documentos ideias comuns, em que as causa da exclusão, característica da sociedade capitalista se confunde com as conseqüência desse processo. Expressa a formação de seres humanos homogêneos, que se harmonizam em uma sociedade para todos. Por meio de ações focalizadoras e políticas compensatórias o poder público distancia-se das questões sociais que são desiguais.

Essas questões marcam a diferença entre o discurso político e a realidade concreta. A sociedade atual como esclarecemos anteriormente, submete os valores sociais e humanos aos interesses do capital, produzindo relações sociais fragmentadas, competitivas e individualistas.

O processo de seleção daqueles que conseguem se adequar à essa sociedade determina a exclusão de quem não se integra ao sistema produtivo. Paradoxalmente, as políticas inclusivas são meios que o Estado encontra para estabelecer, coletivamente e, com respaldo em princípios e diretrizes, o controle das relações sociais, no conjunto da sociedade do capital.

Pode-se assim observar que, no âmbito nacional, os princípios norteadores a perspectiva de educação para todos no ensino comum são defendidas pelos órgãos públicos. É indiscutível que a educação inclusiva encontra-se amparada no ordenamento jurídico brasileiro. Porém não corresponde, em ações para a constituição de políticas educacionais direcionadas para o atendimento aos alunos deficientes com a participação de todos os envolvidos no processo educativo.

Por meio da Constituição Federal de 1988 e seguindo tendências de inclusão da pessoa com deficiência se encontram em atos oficiais, políticas e, na legislação vigente, propostas de ações inclusivas para diversos setores da sociedade.

A proposta de descentralização da gestão educacional constante na Carta Magna em vigor indica um redirecionamento nas competências entre as esferas de poder, propiciando um afastamento gradativo do poder público federal com a valorização dos poderes municipais (KASSAR, 2004).

Assim sendo, o Brasil, um país federativo, constituindo-se da união dos estados, distrito federal e municípios, tem sua organização e estrutura baseada no princípio da cooperação. Significa que, o ordenamento jurídico brasileiro apresenta competências privativas, comuns e concorrentes entre a União, estados, distrito federal e municípios<sup>19</sup> (BRASIL, 1988).

Consideramos que, a municipalização da educação pode favorecer o acesso a tal direito, especificamente na educação infantil, mas também pode recair no prejuízo qualitativo da proposta de inclusão educacional devido às condições estruturais de diferentes municípios brasileiros. Esses condicionantes são determinados pela organização política, econômica, social e geográfica de cada localidade brasileira.

---

<sup>19</sup> Disposição constitucional sobre competência comum e concorrente dos entes federativos se encontra no inciso II, do artigo 23, e inciso XIV, do artigo 24 da Constituição Federal de 1988.

A Constituição de 1988, ao estabelecer que a educação é um direito público subjetivo, estendeu a todos os brasileiros a garantia do acesso e frequência à escola, com preferência na rede regular de ensino e com início na educação infantil, ampliando as garantias em relação à inclusão da pessoa com deficiência ao determinar o ensino especializado quando necessário.

Mesmo com a expressa determinação legal, entende-se que a promoção desses e outros direitos ultrapassa a competência constitucional, sua efetivação em políticas e ações práticas precisa ser analisada considerando as contradições da sociedade moderna e a necessidade de participação social.

Decorre então, o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede comum de ensino assegurado no artigo 208, da Constituição Federal (BRASIL, 1988). A educação infantil segue tal perspectiva e no texto constitucional configura-se como direito social de toda criança do nascimento aos cinco anos<sup>20</sup> de idade em creches e pré-escolas.

Em 1990, o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente é publicado e apresenta como princípio a proteção integral da criança e do adolescente, assegurando às pessoas com deficiência os direitos fundamentais inerentes a toda pessoa humana.

Esse Estatuto (BRASIL, 1990) define as responsabilidades dos adultos para com as crianças e com os adolescentes que se encontram em desenvolvimento. A Lei reafirma o texto constitucional sobre educação e tem como função social a revisão de paradigmas nas políticas sociais e nas práticas individuais. Dispõe sobre o direito à Educação Básica.

A base do ECA é o princípio de igualdade de direitos perante a lei, estabelecido na Constituição de 1988. O documento apresenta aspectos relevantes a considerar, dispõe sobre os direitos individuais e sociais, característicos de uma legislação que se apresenta inovadora, baseada na

---

<sup>20</sup> É interessante destacar que a Lei 11.276, de 2006, alterou a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, incluindo no ensino fundamental as crianças de seis anos de idade. Dessa maneira, suprimiu um ano da educação infantil e acrescentou nove anos ao ensino fundamental, proporcionando a inclusão de um número maior de crianças no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas pertencentes aos setores populares, uma vez que as crianças de seis anos de idade das classes média e alta já se encontram, majoritariamente, incorporadas ao sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do ensino fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>, acesso 29 de janeiro de 2009

doutrina da proteção integral, que abrange e prioriza, sem exclusão, toda criança e adolescente em situação de risco, conforme o artigo 227, *caput*, da Constituição Federal (CAMARGO-SILVA, 2006).

O Estatuto, em relação à criança e adolescente com deficiência, contribui com a legislação em vigor, ao estabelecer, no parágrafo 1º do Artigo 2º, o atendimento especializado essas crianças e adolescentes e no Artigo 5º, assegurar punição a qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão, seja por ação ou omissão aos direitos fundamentais dessas pessoas.

Na tentativa de efetivação desses direitos se criam os conselhos estaduais, municipais e associações de defesa de direitos com representantes de diversos setores como saúde, educação, trabalho e comunidade. Esses conselhos se constituem possibilidades de participação democrática baseados em políticas descentralização das ações públicas para a formulação de políticas de desenvolvimento humano (BRASIL, 1990).

Assim, os Conselhos de Direitos representam uma importante ferramenta de pressão social para elaboração e implementação de políticas. Esses órgãos colegiados permitem que diversos segmentos em ações concretas, discutam propostas na defesa dos direitos da criança e do adolescente, com deficiência ou não.

Após acordo firmado pelo Brasil na Declaração de Jomtien, em 1990, a Portaria nº 489, de 1993, designa uma Comissão Especial para elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993). Esse Plano integra o compromisso assumido pelos países signatários da Conferência Mundial sobre Educação para Todos em desenvolver com prazo de vigência de 1993 a 2003, um plano próprio para os Estados e municípios.

Ainda no final de 1993, o Ministério da Educação e do Desporto, em ação conjunta entre a Secretaria de Educação Fundamental, cria-se o Departamento de Políticas Educacionais e a Coordenação de Educação Infantil, conforme a perspectiva de descentralização político-administrativa e de participação da sociedade na formulação de políticas inclusivas, com propostas de Diretrizes Gerais para a Educação Infantil, intitulada Política de Educação Infantil (BRASIL, 1993).

Nessas Diretrizes específicas, o Brasil acolhe a perspectiva de descentralização política e administrativa proposta internacionalmente e convoca a participação da sociedade na formulação de políticas inclusivas para a educação infantil, consideradas como primeira etapa da educação básica.

O documento das diretrizes destaca os direitos fundamentais de todas as crianças, do nascimento aos seis anos, caracterizando-as enquanto cidadãs, pessoas em processo de desenvolvimento e como sujeitos ativos da construção do seu conhecimento. Recomenda ainda, o atendimento à criança com necessidades educacionais especiais em creches e pré-escolas.

Em 1994, o Governo Fernando Henrique Cardoso publica a Política Nacional da Educação Especial, elaborado pela SEESP, amplamente discutido por representantes de organizações governamentais e não-governamentais (ONGs) expressa os objetivos oficiais para atendimento educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1994a).

As diretrizes do documento expressam princípios integradores acordados na Declaração de Educação para Todos, de 1990, em ações estratégicas para a elaboração de planos estaduais e municipais da educação especial.

No mesmo ano, o Ministério de Estado da Educação e do Desporto reconhece a necessidade da formação específica aos docentes e outros profissionais que, conforme a Portaria nº 1793 interage com pessoas com necessidades especiais. Para tanto, recomenda a inclusão, nos Cursos de Pedagogia, Psicologia, Ciência da Saúde, Serviço social e demais cursos superiores e em todas as licenciaturas, da disciplina Aspectos Ético-Político-Educacionais da normalização e integração da pessoa portadora (*sic*) de necessidades especiais. A proposta apresenta, ainda, a necessidade de manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e especialização em Educação Especial (BRASIL, 1994b).

Na conjuntura de debates e dispositivos legais da época, constata-se a primazia do ensino fundamental dentre as políticas educacionais do governo federal. A Emenda Constitucional nº 14, de 1996 delega ao Ministério da Educação a função de elaboração, implementação, avaliação e controle das políticas públicas para o ensino fundamental e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental - FUNDEF (SAVIANI, 2000).

No mesmo ano é publicada a LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação que amplia o conceito de educação, para todos os processos formativos que podem se desenvolver na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Art. 1º).

O Capítulo V, desse documento normativo destina-se à Educação Especial como modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede de ensino para educandos portadores de necessidades especiais. O Artigo 4º, inciso III, expressa a garantia de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Destacamos que a LDB dispõe em sua fundamentação a influência dos acordos e orientações internacionais. A Declaração de Salamanca, em 1994, propõe a inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais, sempre que possível em escolas comuns. Tais enfoques inclusivos estão presentes nos Artigos 58 a 60 e estabelecem o atendimento às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais em serviços de apoio especializados quando necessário.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 preserva o trabalho especializado em classes, escolas e serviços quando, em consideração à condição do aluno, não for possível sua integração nas classes comuns do ensino regular. Expressa, ainda, que é dever constitucional do Estado a oferta da educação especial em todas as etapas da educação infantil.

Em relação ao atendimento especializado aponta a possibilidades da efetivação em classes comuns, mas também em classes, escolas ou serviços especializados, com o objetivo de apoio, complemento, suplemento ou substituição ao trabalho realizado nas classes comuns (BRASIL, 1996).

O texto legal define como especializado o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos, por meio de promoção de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica dos sistemas de ensino. A LDB refere-se também à viabilização da terminalidade de cursos, bem como a aceleração dos estudos aos superdotados com a disponibilidade de profissionais especializados durante o processo educativo.

No final de 1997, o MEC conclama a sociedade para consulta e debate de uma proposta inicial do PNE - Plano Nacional de Educação, procedimento inviável, considerando o tamanho do país e a escassez de tempo como ocorreu na elaboração do Plano Decenal. Em meio a esse cenário de discussões e expectativas no início de 1998, profissionais da educação infantil recebem a versão preliminar do RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil com a incumbência de avaliar tal documento (CERISARA, 2003).

Em um curto espaço de tempo, a versão preliminar dos referenciais por meio de pareceres, passa por alterações, sem o envolvimento amplo da sociedade nas discussões. Posteriormente, denomina-se o documento de *referencial* com a perspectiva unificada de possíveis encaminhamentos para a educação infantil. Segundo Kuhlmann Jr. (2003, p.52), “a expressão no singular – referencial – significa, de fato, a concretização de uma proposta que se torna hegemônica, como se fosse única”.

Conseqüentemente, a CNE - Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprova, em 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. No relatório, o Conselho destaca a luta de educadores e segmentos organizados para definir políticas públicas para a Educação Infantil. O documento sugere nas propostas pedagógicas de cada unidade escolar, a inclusão de toda criança e seus familiares com menção explícita de repúdio a qualquer forma de exclusão (BRASIL, 1998).

Em 2001, pela Lei nº 10.172, publica o Plano Nacional de Educação - PNE, com duração de dez anos. Em decorrência desta Lei, inicia a elaboração de planos decenais nos Estados, Distrito Federal e municípios.

Saviani (2000, p.03) afirma que o PNE é a forma de avaliar a política educacional com “caráter global” e “operacional”, realizada pela efetivação das políticas educacionais com metas e prazos estabelecidos.

O item 8 do Plano, dedicado à Educação Especial, discorre sobre diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas dessa modalidade de ensino. O texto traz algumas reflexões a respeito da realidade da Educação Especial, argumentando que não existem dados estatísticos sobre o atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais.



A Educação Especial, conforme o PNE, configura-se como modalidade da educação escolar, já prevista na LDB/96, oferecida em todos os níveis de ensino. Destina-se às pessoas com necessidades especiais no campo educacional, originadas quer pela deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, como altas habilidades e superdotação ou talentos.

Em 2001, a Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, edita o Parecer nº 17 e aprova no mesmo documento, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001d), destinada à efetivação de políticas que garantam direitos à educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais na Educação Básica, perpassando todas suas etapas e modalidades.

O documento do Conselho determina o oferecimento de apoio pedagógico para a superação das dificuldades educacionais, sociais e humanas aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Na subsequente regulamentação do Parecer nº 17/2001, a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001e), fixa as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, na Educação Básica aos alunos com necessidades educacionais especiais, com indicação de atendimento a esses alunos desde a educação infantil.

O documento propõe a inclusão de todos os alunos nos sistemas de ensino, expressa a responsabilidade das escolas na organização para o oferecimento de educação com qualidade para todos (Artigo 2º). A definição de Educação Especial está no Artigo 3º da Resolução (BRASIL, 2001f, p. 01):

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar, promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Neste ponto ocorre, a ampliação na definição de necessidades educacionais especiais. Com a LDB e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, as Câmaras do Conselho Nacional de Educação deliberam sobre outros assuntos, dentre os quais cita-se a Resolução CNE/CP nº

1, de 2002, a qual institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica (BRASIL, 2002c), em nível superior, cursos de licenciatura e graduação plena.

A Resolução CNE nº 2 (BRASIL, 2001f) normatiza a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores de Educação Básica em nível superior e a Resolução CNE/CEB nº 1, estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos de Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2002c).

Apoiada na legislação federal, a Comissão Temporária de Educação Especial, do Conselho Estadual de Educação do Paraná, aprova a Deliberação n.º 002, de 2003 que normatiza a Educação Especial como modalidade da educação básica para alunos com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino do Estado do Paraná (PARANÁ, 2003).

Assim, o Sistema de Ensino do Estado do Paraná dispõe, por meio do artigo 28, sobre a necessidade de um profissional habilitado ou especializado na equipe técnico-pedagógica para atender alunos com necessidades educacionais especiais. Ao professor de sala comum, a instituição mantenedora pública ou privada precisa assegurar a formação continuada para atendimento desses alunos.

Essa formação adequada expressa como desafio compreender no processo educativo, como ocorre o acesso e permanência de todas as pessoas, seja com necessidades educacionais especiais ou não, na diversidade do espaço escolar, e, em conseqüência, reconhecer e respeitar as diferenças e atender as necessidades de um grupo heterogêneo.

No sistema educacional brasileiro, as propostas de inclusão, apresentam-se de maneira fragmentada, confirmando-se em programa, projetos e ações que respaldam majoritariamente alguns setores da educação especial, afastando-se da garantia do acesso e permanência de todos no processo educativo:

A prática de classificar por dicotomia a educação escolar, em regular ou comum e especial, bem como os educandos, em deficientes e não-deficientes, tem contribuindo amplamente para a distorção de diversas alternativas educacionais surgidas no contexto brasileiro a partir de meados do século passado (MAZZOTTA, 2003, p.38).

Concomitantemente à discussão acadêmica sobre o processo de inclusão, o MEC, por meio da SEESP - Secretaria Nacional de Educação Especial divulga o índice de crescimento de matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede comum de ensino.

Os dados oficiais sobre a educação inclusiva no Brasil, coletados pelo Censo Escolar e organizados pela SEESP - Secretaria Nacional de Educação Especial, e o INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, em 2007 apresentam quanto à avaliação do processo inclusivo, no período de 1998 a 2006, um percentual de 193% de aumento nas matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais em classes comuns da rede de ensino. Aparentemente, um avanço quantitativo em relação à inclusão escolar na Educação Básica.

Com o aumento de matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais em classes comuns da rede de ensino, no mesmo período - 1998 a 2006 -, em 89% dos municípios brasileiros que ofertam atendimento na educação especial, as matrículas cresceram 56% em escolas especiais.

Em relação à educação infantil, dados indicam que das matrículas de crianças com alguma deficiência, na faixa etária do nascimento até 4 anos, aproximadamente 370.000 crianças estão matriculadas em creches. Distribuídas em 3.845 crianças matriculadas em creches comuns e 30.279 (88%) crianças matriculadas em creches de escolas e classes especiais. Na faixa etária de 4 anos a 5 anos, atendidos na modalidade pré-escola, das 78.864 matrículas, 57.804 (73%) encontram-se em pré-escolas de escolas ou classes especiais e 21.060 em pré-escolas comuns (BRASIL, 2007d).

Destacamos que em relação à educação infantil os dados não identificam aumento na rede comum de ensino, ou seja, 80% das matrículas de crianças com deficiência ocorrem em creches e pré-escolas especiais (BRASIL, 2007d).

Decorre da análise desses dados oficiais a constatação da precariedade na realização de ações para a inclusão, principalmente na educação infantil. Evidenciamos em estudos realizados, a presença do atendimento às crianças nessa etapa da educação básica, em escolas especiais, seja em contra turnos às

creches e pré-escolas ou em atendimento especializado em tempo integral para as crianças com deficiência (CAMARGO-SILVA, 2006).

A educação infantil a partir da L.D.B. de 1996 passa a integrar o cenário maior, em que profissionais da educação, pesquisadores, pais e sociedade discutem formas de efetivação do direito de toda pessoa estar matriculada no sistema de ensino, em quaisquer níveis de ensino e freqüentando uma sala de aula comum, inclusive as crianças que apresentam necessidades educacionais especiais.

A SEESP destaca a necessidade dos sistemas de ensino transformarem-se para a efetivação da educação inclusiva. A proposta de transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos inicia-se em 2003, por meio da qualificação do trabalho pedagógico para atender à necessidades das crianças com necessidades educacionais especiais. Recomenda-se dessa maneira, a efetivação de estudos visando a formação inicial e continuada de professores desde a educação infantil.

Em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, o Governo Federal com a Lei 10.845, de 2004 (BRASIL, 2004b), institui o PAED Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência. Essa Lei dispõe sobre a garantia da universalização do atendimento especializado de alunos com deficiência que não possam freqüentar o ensino comum, com a inserção progressiva desses nas classes comuns da rede de ensino.

Por intermédio do Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2003a), o MEC/SEESP a partir de 2003, no primeiro mandato do Governo Lula pretende implantar sistemas de ensino inclusivos. Para tanto, adota uma política de multiplicação de ações tendo como foco a formação em serviço dos profissionais da educação, na forma presencial com a colaboração dos municípios, das universidades públicas e demais profissionais qualificados de todo território nacional.

Esse Programa apresenta metas audaciosas, como resolver os problemas sociais e educacionais por meio da formação docente, em serviço, presencial e a distância, voltada para a educação dos alunos com deficiência de maneira generalizada. O referencial teórico-metodológico proposto para a efetivação das

políticas de inclusão está no material enviado aos municípios para respaldar os cursos e eventos de formação em serviço dos profissionais da educação (BRASIL, 2003a).

Assim, a análise das políticas educacionais, tanto em âmbito nacional quanto internacional, apontam direcionamentos e orientações, como os apresentados até aqui que, adentram a escola brasileira, confirmando a necessidade de garantias e direitos fundamentais das crianças como cidadãs.

### **3. DOCUMENTOS ORIENTADORES PARA A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Na década de 1990, com a proximidade de outro século, as preocupações e ações mundiais se voltam para novos paradigmas. O cenário educacional não se afasta dessas preocupações e, dentre os assuntos abordados nos debates e encaminhamentos das políticas educacionais se evidencia a preocupação com a inclusão de todos os alunos no processo educativo.

Nesse sentido, o objetivo dessa seção é o de analisar o referencial teórico-metodológico proposto para a efetivação das políticas de inclusão, que fundamenta os materiais de formação em serviço dos profissionais da educação infantil inclusiva.

A proposta de uma política de inclusão social e educacional no Brasil, ocorre no governo neoliberal e se incorpora ao governo baseado em princípios socialistas e populares. Ambos evidenciam, embora não expressivamente, os procedimentos para a implementação dessa política principalmente na educação infantil.

Partimos do entendimento de que políticas consistem em processos históricos de interações, ações e comportamentos de diversos participantes. Precisa ser inferida intencionalmente por parte de agências e funcionários governamentais responsáveis pela sua implementação ao longo do tempo (PALUMBO, 1994).

Dessa forma, propomo-nos a analisar as políticas de inclusão com foco na formação em serviço dos profissionais da educação infantil. Para compreender o processo de elaboração dessa proposta, recorreremos ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (BRASIL, 2003) que consiste em uma das estratégias do governo federal para a implementação de políticas de inclusão educacional.

Em 2003, o Ministério da Educação – MEC, por intermédio da Secretaria da Educação Especial – SEESP, inicia a implantação de uma política de ensino inclusivos. O Governo Federal apresenta como proposta de implementação da

chamada política inclusiva na educação, a multiplicação de ações para a formação em serviço dos profissionais da educação (BRASIL, 2003a).

Essa estratégia de formação profissional ocorre na forma presencial e posteriormente a distância, com a colaboração dos municípios, das universidades públicas e demais profissionais qualificados de todo território nacional. O referencial teórico e metodológico proposto para a efetivação dessas políticas de inclusão encontra-se no material instrucional, enviado pela SEESP aos municípios para respaldar os cursos e eventos destinados aos educadores.

Consideramos importante situar as políticas inclusivas educacionais brasileiras no cenário político, econômico e social. Assim, retomamos o processo de eleição para presidente e vice-presidente da República ocorrido em 2002. O plano de governo vencedor consiste naquele apresentado, elaborado e defendido pelo Partido dos Trabalhadores – PT. Baseado em princípios sociais, democráticos e de participação popular.

No âmbito educacional, o texto base do programa sistematiza no documento denominado: Uma Escola do Tamanho do Brasil (PT, 2001), resultados do trabalho conjunto de professores e pesquisadores engajados em lutas populares e na militância política partidária.

Com proposições educacionais baseiam em princípios constitucionais, como a democratização do acesso, garantia de permanência, qualidade social e participação na gestão da educação. Dessa maneira, o Governo Luiz Inácio Lula da Silva propõe em seu primeiro mandato - 2003 a 2006, a implementação de políticas sociais de inclusão.

Essas propostas decorrem de princípios e diretrizes acordadas pelo governo brasileiro em âmbito internacional. Regulamentadas, posteriormente em esferas mais amplas do país, resultam em ações com efeitos específicos a cada localidade (GENTILI, 2003).

Dentre as estratégias decorrentes dessas proposições inclusivas exemplificamos com a centralização federal no controle político de todos os níveis de ensino e, contraditoriamente, a descentralização nos estados e municípios da sua execução. Ressaltamos essa desresponsabilização do governo federal, na constante presença do setor privado no oferecimento e manutenção da educação

infantil, da educação especial e da educação superior. E ainda, a baixa qualidade e a insuficiência de recursos para o ensino fundamental e médio.

Apontamos que parte dessa política educacional encontra origem econômicas e sociais, constitutiva no plano de Governo anterior, resultado das reformas iniciadas em 1990. O mandato de 1995 a 1998, do então presidente Fernando Henrique Cardoso - FHC e, a recondução em pleito direto no período de 1999 a 2002, transcorre em meio às políticas de ajustes, com propostas e ações que pouco alteram o cenário crítico da escola pública brasileira que solicita maiores mudanças.

Com isso, o Governo Federal investe recursos públicos para que todos consigam acesso mínimo à alimentação, saúde, educação, saneamento e habitação. Essas políticas sociais pretendem compensar conjuntamente as consequências econômicas e tecnológicas da globalização. São elaboradas para instrumentalizar a política neoliberal, mais do que para continuá-la ou compensá-la (CORAGGIO, 1996).

Entendemos que tais medidas adotadas pelo Governo FHC expressam políticas compensatórias, consideradas ações afirmativas para a implementação da chamada inclusão social. Contudo poucos contribuem para o acesso a direitos sociais, reafirmando os princípios neoliberais dentre eles a exclusão e a competitividade não proporcionam condições reais participação no contexto em que são inseridas. Exemplo dessas ações, em se tratando das pessoas com deficiências, destacamos a Portaria nº 8, de 23 de janeiro de 2001, do Ministro de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão dispõe sobre a aceitação de alunos matriculados na Educação Especial como estagiários no mercado de trabalho (BRASIL, 2001a). As pessoas com deficiência muitas vezes desempenham atividades mecânicas e repetitivas sem a possibilidade de expressarem suas possibilidades profissionais.

Outra medida a ressaltar consiste no enfrentamento à discriminação e maus tratos clínicos às pessoas com doenças mentais. Em 06 de abril de 2001, a Lei nº 10.216 (BRASIL, 2001c) que, redireciona o modelo assistencial em saúde mental, para a proteção e os direitos da pessoa com transtornos mentais, iniciando o processo de humanização e desinstitucionalização desse atendimento.



Essa Lei coíbe qualquer forma de discriminação à pessoa com transtornos mentais e redefine as formas no atendimento da saúde mental. Com a promulgação da lei, essas pessoas, seus familiares ou responsáveis são formalmente cientificados de direitos como: acesso ao melhor tratamento do sistema de saúde para suas necessidades; atendimento com humanidade e respeito visando a recuperação e a inserção na família, no trabalho e na comunidade; recebimento de maior número de informações sobre sua doença/tratamento; tratamento em ambiente terapêutico por meios menos invasivos possíveis e, se possível, pelo serviço comunitário de saúde mental (BRASIL, 2001c).

O Decreto nº 3952, de 04 de outubro de 2001, consiste em um dos instrumentos normativos das políticas afirmativas que, dispõe sobre o Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNCD, órgão colegiado, ligado ao Ministério da Justiça (BRASIL, 2001b) encarregado de propor, acompanhar e avaliar as políticas afirmativas de promoção de igualdade e proteção dos direitos dos indivíduos, grupos sociais e étnicos afetados por discriminação racial e demais formas de intolerância.

Em 2002, ainda no governo FHC, há o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como meio legal de comunicação e expressão, bem como outros recursos de expressão a ela associados (BRASIL, 2002b). O dispositivo legal estabelece que, cabe ao poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos prover o atendimento adequado às pessoas surdas, por meio de formas institucionalizadas de apoio ao uso e a difusão da LIBRAS.

Complementa a Lei que os sistemas educacionais: federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal, necessitam incluir nos cursos de formação de educação especial, de fonoaudiologia e de magistério, nos níveis médio e superior, do ensino da LIBRAS. Destaca, ainda, a Lei que essa forma de linguagem não substituirá a modalidade escrita da língua portuguesa (BRASIL, 2002b).

No mesmo ano, respaldada em movimentos internacionais a Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação apresenta como ação da política de inclusão para alunos com necessidades especiais no sistema regular de

ensino as Estratégias e Orientações para a Educação de Alunos com Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem Associadas às Condutas Típicas (BRASIL, 2002a). Esse documento orientador consiste em um dos subsídios para os sistemas de ensino organizar o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

A eleição do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, ainda em 2002, apresenta uma proposta educacional sob influência de princípios e orientações de caráter social e político, decorrente de um processo econômico de mundialização do capital e decorrente das regras desse mercado.

Um dos desafios do governo eleito, assumido em campanha, consiste na efetivação de sistemas de ensino democráticos que respeitem os alunos com necessidades educacionais especiais. Para alcançar tal objetivo precisou considerar a tendência mundial de minimizar a ação do Estado, a escassez de recursos e de investimentos em políticas sociais.

Em decorrência dessa conjuntura, o Governo reconhece à dificuldade nacional em estabelecer políticas educacionais para a efetivação de sistemas de ensino inclusivos. Nesse sentido, no período de 19 a 21 de novembro de 2003, o MEC, por intermédio da SEESP promove em Brasília, o Curso de Formação de Gestores e Educadores.

Esse encontro, de âmbito nacional, consistiu em um marco oficial para a implantação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. O evento com a participação de secretários estaduais e municipais da educação, apresenta como objetivo a capacitação dos dirigentes para fomentar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos.

A SEESP assume, perante os dirigentes educacionais participantes do encontro, o compromisso em fornecer apoio administrativo, pedagógico e financeiro para a construção de sistemas inclusivos nos municípios brasileiros. Iniciativa essa que tem como base prioritariamente, a formação em serviço dos profissionais da educação, focalizando o atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais, nas salas comuns das escolas públicas (BRASIL, 2003a).

A Carta aos Secretários que acompanha o documento orientador do Programa (BRASIL, 2003a) esclarece que, para o fomento da política de

construção de sistemas de educação inclusiva nos municípios, a SEESP conta com a captação de recursos da comunidade, com a possibilidade de firmar convênios e parcerias para garantir o atendimento das necessidades educacionais especiais.

### **3.1 Documentos orientadores e estratégias**

No documento mencionado, o poder público não especifica as formas e condições em que a participação da comunidade acontece, como também não denomina a natureza e os requisitos dos convênios e parcerias que podem ser estabelecidos. Tais omissões caracterizam a tendência ao distanciamento da função pública em relação à responsabilidade com a proposta de educação para todos.

O Curso de Formação de Gestores e Educadores, no final de 2003, na capital do país, abrange a participação de 144 municípios-pólo<sup>21</sup>, estrategicamente selecionados, representados por dirigentes educacionais dos 26 estados e do Distrito Federal. Na ocasião, os municípios recebem orientações técnicas e operacionais para que, posteriormente à adesão formal ao Programa (BRASIL, 2003a), se tornem disseminadores de ações para a implementação da chamada política pela construção de sistemas educacionais inclusivos.

Para maior abrangência dessa política e conseqüente execução das ações a SEESP reúne para o Curso de Formação de Gestores e Educadores representantes das secretarias educacionais dos estados e municipais brasileiros, visando à articulação de projetos de formação em serviço para os profissionais da educação.

Como exigência formal de adesão os dirigentes presentes assumem o compromisso de atuarem como coordenadores e multiplicadores no processo de capacitação de gestores e educadores nos municípios brasileiros ali

---

<sup>21</sup>O documento divulgado pela SEESP em 2006 avalia as ações do Programa apresentando como marco inicial em 2003, da rede de formação continuada 144 municípios-pólo atuando na formação de educadores em 2.724 municípios em todos os estados. Esse dados não correspondem aos publicados no documento informativo do II Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores que indica a participação de 106 municípios-pólo com 1.869 municípios da área de abrangência.

representados e, em 2.727 municípios<sup>22</sup> em todos os estados conforme sua abrangência.

Esse Curso de preparação de coordenadores e multiplicadores realiza-se na capital federal em forma de seminários, apresentando como interlocutores os representantes dos municípios convidados. O conteúdo apresentado versou nos seguintes temas do Curso de preparação de coordenadores:

- a. Inclusão: Um Desafio para os Sistemas Educacionais.
- b. Fundamentos e Princípios da Educação Inclusiva.
- c. Valores e Paradigmas na Atenção às pessoas com Deficiência.
- d. Diversidade Humana na Escola.
- e. Concepções, Princípios e Diretrizes de um Sistema Educacional Inclusivo; Referenciais Nacionais para Sistemas Educacionais Inclusivos: fundamentação Filosófica, o Município, a Escola e a Família.
- f. Escola e Família: Um Compromisso Comum em Educação.
- g. Educação Infantil no Sistema Educacional Inclusivo.
- h. Orientações e Marcos Legais para a Inclusão.
- i. Experiências Educacionais Inclusivas.
- j. Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Mental; Tecnologias Assistidas no Processo Educacional.
- k. Surdocegueira: Processo de Ensinar e Aprender.
- l. Educação de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação.
- m. Inclusão de Alunos Surdos/Deficiência Auditiva.
- n. Inclusão de Alunos Cegos/Deficiência Visual.
- o. Inclusão de Alunos com Autismo.

No intuito de monitorar as ações realizadas pelos gestores ao retornarem aos municípios-pólo e, respaldar a efetivação das recomendações iniciadas no encontro nacional, a SEESP encaminha aos municípios, nos meses subsequentes alguns documentos orientadores e normativos para a formalização dos encaminhamentos necessários para a execução do processo de capacitação profissional:

- a. Agenda de Trabalho: De volta ao Município.
- b. Termo de Adesão.

---

<sup>22</sup> Atualmente o Brasil se organiza em 5.565 municípios em 27 estados (BRASIL, IBGE, 2010).

- c. Plano de Trabalho do Município.
- d. Projeto de Capacitação de Gestores e Educadores.
- e. Carta de Acordo.
- f. Termo de Referência.
- g. Cronograma de Execução.
- h. Prestação de Contas.

E ainda, materiais instrucionais para fundamentar os cursos e eventos nos municípios-pólo, destinados aos profissionais da educação por localidade de abrangência pré-estabelecida pelo MEC:

- Saberes e Práticas de Inclusão – Educação Infantil
- Saberes e Práticas de Inclusão – Ensino Fundamental
- Referencial para a Construção de Sistemas Educacionais Inclusivos
- Direito à Diversidade

Dentre os materiais distribuídos no encontro nacional, cada dirigente recebeu a Agenda de Trabalho: De volta aos municípios (BRASIL, 2003b) que consiste em um dos documentos orientadores em que o MEC, por meio da SEESP desenvolve e encaminha aos municípios-pólo as orientações para a organização e programação de ações de multiplicação do programa.

Esse documento orienta o município de como proceder à elaboração de um diagnóstico situacional sobre a realidade no atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais. Evidencia ainda, que a realização do diagnóstico condiciona-se à implementação das demais etapas formais do Programa (BRASIL, 2003a).

As instruções para a elaboração do diagnóstico apontam para a abrangência do público alvo e da política educacional que focaliza o atendimento dos alunos com necessidades especiais, decorrentes de deficiências.

Confere a coordenação dos trabalhos para a construção do diagnóstico aos Conselhos Municipais de Educação, com a participação coletiva de diferentes segmentos da população do município representada em comissões de trabalho.

A Agenda (BRASIL, 2003b) consta de orientações rígidas e encaminhamentos pré-estabelecidos pela SEESP. Os dirigentes de educação dos

municípios que participaram do Curso de Formação de Gestores e Educadores assumem as atribuições de coordenadores dos municípios-pólo, realizando em tempo hábil as exigências legais e os procedimentos administrativos para adesão do município.

Inicialmente aos coordenadores cumpre a tarefa de informar, envolver e garantir a participação do Conselho Municipal de Educação – CME nas ações de formação profissional. Em decorrência, o Conselho assume a liderança na elaboração do diagnóstico e, organiza comissões e grupos de trabalho. As comissões são constituídas por pessoas com deficiência, familiares de pessoas com deficiência, profissionais de áreas afins, líderes comunitários, voluntários e outros (BRASIL, 2003b).

Essas comissões divididas em grupos de trabalho discutem a realidade local e as repercussões sobre as condições de vida da população com deficiência, focalizando a faixa etária do nascimento aos 14 anos. E ainda, elabora um mapa do município para identificar e localizar as barreiras geográficas, áreas de risco, as unidades escolares e demais atendimentos existentes nos municípios.

Dessa maneira, procedem ao levantamento da demanda, descrevendo as necessidades de natureza educacional, vislumbrando possíveis encaminhamentos resolutivos dessas necessidades e a caracterização da rede educacional municipal.

Ao Conselho Municipal de Educação<sup>23</sup> confere a inserção do diagnóstico no Plano Municipal de Educação. Os conselhos gestores como instâncias ligadas às áreas sociais como saúde, assistência social, direitos da criança e do adolescente e educação, pretende viabilizar a participação da população na vida pública do país, estados e municípios.

---

<sup>23</sup> No município de Maringá – Município A efetiva-se em 2004 o Conselho Municipal de Educação - CME como espaço de discussão, acompanhamento da política educacional. Criado em 1998 pela Lei 4634 foi regulamentado pela Lei Municipal nº 6.493 em 2003, conforme o artigo 2º: O Conselho Municipal de Educação – CME – é o órgão vinculado à Secretaria Municipal de Educação, de caráter permanente, consultivo, deliberativo e fiscalizador, de forma a garantir a participação da sociedade na orientação e implementação das políticas educacionais do município. Com a atribuição de elaborar, aprovar e avaliar o Plano Municipal de Educação, acompanhando e fiscalizando sua execução, é o órgão colegiado de garantia da política educacional municipal (CAMARGO-SILVA, 2006). O Município de Pitanga – Município B até então, não constituiu Conselho Municipal de Educação.

Na raiz dos Conselhos configura-se a função de fóruns capazes de expressar as reivindicações da população e articular as relações entre o governo e a sociedade civil. O desafio encontra-se na prática democrática que encaminhe para a construção de espaços de discussão, compreensão e enfrentamentos com função diferente da esfera pública (TONELLA, 2004).

Para maior visualização e acompanhamento das orientações da Agenda, o registro das ações, os procedimentos e os prazos de execução apresentam-se em uma planilha pré-determinada pela SEESP, conforme o modelo abaixo:

**Quadro 1 - Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade – Curso de formação de gestores e educadores - Agenda de Trabalho – De volta ao município**

AÇÕES/PASSOS	SUB-AÇÕES/DETALHAMENTO	OPERACIONALIZAÇÃO/PROCEDIMENTOS	RESPONSÁVEL	PRAZO

FONTE: Agenda de Trabalho – De volta ao município (BRASIL, 2003b).

Para a formalização legal das estratégias para a implementação da política educacional inclusiva, as prefeituras dos municípios selecionados como pólos firmaram com a SEESP, em 2004, o Termo de Adesão ao Programa (BRASIL, 2003a).

No documento orientador citado encontram-se as recomendações para a assinatura do Termo de Adesão. Nele, o objeto contratual consiste no estabelecimento de parcerias para o desenvolvimento da capacitação dos profissionais e o compromisso com a construção de uma sociedade inclusiva. Como partícipes do Termo figuram os prefeitos dos municípios-pólo e a Secretária de Educação Especial.

A estratégia para tal realização expressa-se na garantia do acesso do aluno com necessidades educacionais especiais à escola, por meio de redes de apoio nos municípios que serão responsáveis pela multiplicação dos conceitos e práticas adquiridas no Curso de Formação de Gestores e Educadores realizado pela SEESP.

Nessa etapa, o MEC conta como respaldo operacional na realização dos projetos de capacitação, elaborados pelos municípios-pólos, com estratégias de

formação em serviço dos profissionais da educação. Pretende-se desencadear um processo de formação contínua e a consequente inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais nas salas comuns da rede pública.

Em 2004 participam dos eventos e cursos de formação, os gestores e educadores dos municípios-pólos e nos municípios de sua abrangência. Com metas de continuidade para etapas seguintes, conforme orientações da SEESP (BRASIL, 2003a).

A competência em divulgar essas propostas em rede nacional, utilizando dos meios de comunicação disponíveis fica a cargo do MEC, como ainda, disponibilizar aos municípios orientações e materiais instrucionais como suporte técnico para a formação de gestores e educadores.

Com natureza centralizadora, a SEESP realiza a tarefa de controle e fiscalização da formalização das etapas do Programa (BRASIL, 2003a). Incumbe também, destinar apoio financeiro, monitorar e controlar a execução dessa formação em serviço, por meio de relatórios e prestação de contas das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação.

Dessa forma, a divulgação, a coordenação e a manutenção da infraestrutura necessária para os eventos e cursos de formação em serviço são de competência dos gestores dos municípios-pólo. Essas estratégias envolvem a participação de gestores escolares, técnicos e professores municipais com a função de multiplicadores da política de educação inclusiva.

Em relação ao convênio firmado entre estados e Distrito Federal com a SEESP, o Termo de Adesão ao Programa (BRASIL, 2003c) estabelece parcerias com os Núcleos Estaduais da Educação no acompanhamento das capacitações e na disponibilidade de suporte técnico e pedagógico ao municípios, articulando-se permanentemente com as secretarias municipais.

O Plano de Trabalho do Município é outro requisito para a adesão formal ao referido Programa. As orientações para sua elaboração apresentam a necessidade de fundamentarem-se nos dados elencados no diagnóstico do município. E estabelece como objetivos a prioridade no atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais.

Tais orientações em relação aos objetivos e as prioridades são os mesmos do Plano Nacional de Educação. Aos municípios é possibilitado acrescentar



outros de acordo com a necessidade local, mas não é permitido suprimir os apresentados no documento. Evidenciam as garantias de atendimento às crianças com necessidade educacionais especiais na educação infantil, à educação fundamental e de jovens e adultos, com atendimentos especializados, na rede comum de ensino.

O documento (BRASIL, 2003b) especifica o público alvo da política de construção de sistemas educacionais inclusivos, utilizando como critério o conceito das modalidades de deficiências trabalhadas na educação especial. Caracteriza os alunos com necessidades educacionais especiais da seguinte forma (BRASIL, 2003b):

- deficiência auditiva subdivide-se em caracterização de pessoa com deficiência auditiva, aquelas com perda congênita ou adquirida de 25 a 70 decibéis, passíveis de obter bons resultados com a potencialização e, pessoa considerada surda aquela com perda acima de 71 decibéis e que opta por utilizar a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.
- deficiência visual é descrita no documento como cegueira, a perda total da visão até a percepção da luz. E no âmbito educacional cego é o aluno que utiliza o Sistema Braille como principal meio de comunicação escrita e, pessoa com baixa visão aquela comprometida no funcionamento visual em ambos os olhos, mesmo com tratamento de correção de erros refracionais comuns, pois a acuidade visual será igual ou maior que 20/400 (0,005) e igual ou menor que 20/70 (0,3). Em relação ao processo educacional se desenvolve principalmente por meios visuais, com utilização de recursos específicos ou não.
- deficiência física são aquelas com alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membros, paralisia cerebral, membro com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho das funções.

- deficiência mental, caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual da pessoa e no seu comportamento adaptativo, habilidades práticas, sociais e conceituais originando-se antes dos dezoito anos de idade.
- associação na mesma pessoa de duas ou mais deficiências primárias (mental, visual, auditiva e física) com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa é considerada deficiência múltipla. Nesse caso, as principais necessidades serão priorizadas e desenvolvidas por meio de habilidades básicas, nos aspectos sociais, de auto-ajuda e de comunicação.
- distúrbios invasivos de desenvolvimentos, denominados como condutas típicas são as manifestações de comportamentos típicas de pessoas com síndromes e quadros psicológico, neurológicos ou psiquiátricos. Ocorrendo atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, necessitando atendimento educacional especializado.
- alunos que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade na capacidade intelectual, de liderança e psicomotora, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo e produtivo e talento especial para artes, em quaisquer desses aspectos isolado, ou combinado é caracterizado como superdotação ou altas habilidades.

Outro documento que formaliza o Programa é a Carta de Acordo, decorrente do Projeto BRA/00/026, elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD<sup>24</sup> e a SEESP. Na Carta a SEESP figura como agência executora e o município-pólo, denominado agência implementadora.

---

<sup>24</sup> O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD órgão das Organização das Nações Unidas – ONU. Atua nas áreas da gestão, redução da pobreza, tecnologia da informação, políticas de energia, meio ambiente e combate à Aids. No Brasil encontra-se desde a década de 1960, quando financiou projetos a fundo perdido na assistência técnica para a consolidação dos setores de infra-estrutura básica e de alta tecnologia. Na educação, com o MEC, capacitou 23 mil professores de escolas públicas por meio de um programa de ensino à distância. Com estrutura descentralizada o PNUD desenvolve ações específicas de cada localidade e trabalha em parceria com o setor público e as organizações não-governamentais dos países. Também é responsável por estimular e preparar os países a cumprirem os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, uma série de indicadores socioeconômicos que as nações da ONU se comprometeram a atingir até 2015. Os Objetivos dizem respeito a ações essenciais para a melhoria do desenvolvimento humano. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br>>. Acesso em: 06 ago. 2010.

Esse instrumento encontra-se baseado no Acordo Básico de Assistência Técnica, firmado em 1964, entre o Brasil e a Organização das Nações Unidas – ONU.

Expressa como objetivo a organização de sistemas educacionais inclusivos e a disseminação das políticas de educação inclusiva por meio da capacitação de gestores e educadores dos municípios-pólo e municípios de abrangência e para isso a SEESP encaminhará recursos financeiros de acordo com outro instrumento o Termo de Referência.

Nesse Termo confirmam-se os objetivos gerais e específicos do Programa (BRASIL, 2003c) os resultados esperados com sua operacionalização e o cronograma das atividades a serem realizadas para o ano de 2004, a forma de pagamento e a penalidade pelo não cumprimento do acordo.

À SEESP, como agência executora cabe autorizar o PNUD, a desembolsar aos municípios-pólo os recursos financeiros de acordo com o Termo de Referência. E ainda, acompanhar e avaliar o desenvolvimento do Programa, solicitar analisar e aprovar relatórios de gastos e manter o PNUD informado de todas as ações empreendidas pelos municípios-pólos.

Os municípios-pólo e os municípios por área de abrangência do Paraná são os seguintes:

### Quadro 2 – Municípios-pólo e os municípios de abrangência no Paraná

Municípios-pólo	CURITIBA	CASCADEL	GUARAPUAVA	LONDRINA	MARINGÁ	PONTA GROSSA	UMUARAMA	CRUZEIRO DO SUL
Municípios da área de abrangência	ALMIRANTE TAMANDARÉ	CATANDUVAS	BITURUNA	ANDIRA	ASTORGA	ARAPOTI	ALTO PIQUIRI	ALTO PARANA
	ANTONINA	CÉU AZUL	CANDOI	APUCARANA	BOM SUCESSO	CANDIDO DE ABREU	ALTONIA	COLORADO
	ARAUCARIA	CORBELIA	CANTAGALO	ARAPONGAS	CAMPO MOURÃO	CARAMBEI	ARARUNA	DIAMANTE DO NORTE
	CAMPINA GRANDE DO SUL	DOIS VIZINHOS	CHOPINZINHO	ASSAI	FLORAI	CASTRO	ASSIS CHATEAUBRIAND	FLORESTA
	CAMPO LARGO	FOZ DO IGUAÇU	CORONEL VIVIDA	BANDEIRANTES	ITAMBÉ	CURIUVA	CIANORTE	FLORIDA
	CERRO AZUL	FRANCISCO BELTRAO	CRUZ MACHADO	BELA VISTA DO PARAISO	JAGUAPITA	ITAPERUÇU	CUZEIRO DO OESTE	GUAIRAÇA
	COLOMBO	GUARANIAÇU	GENERAL CARNEIRO	CAMBARA	JANDAIA DO SUL	IVAI	GOIOERE	GUARACI
	FAZENDA RIO GRANDE	MARECHAL CANDICO RONDON	IMBITUVA	CAMBE	JAPURA	JAGUARIAIVA	GUAIRA	IGUARAÇU
	GUARATUBA	MATELANDIA	IRATI	CORNELIO PROCOPIO	JUSSARA	LAPA	ICARAIMA	IVATUBA
	MANDRITUBA	MEDIANEIRA	IVAIPORA	FAXINAL	KALORE	MALLET	IPORA	LOBATO
	MATINHOS	NOVA AURORA	MANOEL RIBAS	FLORESTOPOLIS	LOANDA	PALMEIRA	IVATE	MANDAGUAÇU
	MORRETES	PATO BRANCO	PALMAS	IBAITI	MANDAGUARI	PIRAI DO SUL	MARILUZ	MARILENA
	PARANAGUA	QUEDAS DO IGUAÇU	PINHAO	IBIPIORA	MARIALVA	RESERVA	MOREIRA SALES	NOVA ESPERANÇA
	PINHAIS	SANTA HELENA	PITANGA	JACAREZINHO	MARUMBI	SÃO JOAO DO TRIUNFO	PALOTINA	NOVA LONDRINA

	PIRAQUARA	SANTA TEREZA DO OESTE	PRUDENTOPOLIS	JATAIZINHO	PAIÇANDU	SAO MATEUS DO SUL	PEROLA	PARANACITY
	QUATRO BARRAS	SANTA TEREZINHA DO ITAIPU	RIO AZUL	ORTIGUEIRA	PEABIRU	SENGES	RONDON	PARANAVAL
	QUITANDINHA	SAO MIGUEL DO IGUAÇU	RIO BONITO DO IGUAÇU	ROLANDIA	QUINTA DO SOL	TELEMACO BORBA	TAPEJARA	PORECATU
	RIO BRANCO DO SUL	TOLEDO	SANTA MARIA DO OESTE	SANTA MARIANA	SAO PEDRO DO IVAI	TIBAGI	TERRA ROXA	SANTA FE
	RIO NEGRO	TRES BARRAS DO PARANÁ	TURVO	SANTO ANTONIO DA PLATINA	SARANDI	TOMAZINA	TUNEIRAS DO OESTE	SANTO INACIO
	SAO JOSE DOS PINHAIS	UBIRATA	UNIAO DA VITORIA	SERTANOPOLIS	TERRA BOA	WENCESLAU BRAZ	XAMBRE	TERRA RICA

FONTE: Programa (BRASIL, 2003a).

Todos os municípios receberam material instrucional enviado pelo MEC, com a determinação da SEESP de utilização como referencial mínimo na fundamentação teórica para os cursos e eventos de formação em serviço dos profissionais da educação.

### **3.2 Conteúdos propostos para a formação de profissionais no atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais**

A coleção Saberes e Práticas da Inclusão no Ensino na Educação Infantil (BRASIL, 2004f) produzida em 2003, com tiragem de 10.000 exemplares, reimpressa e revisada em 2004, elaborada pela equipe técnica da SEESP se organiza em nove fascículos.

Essa coletânea destina-se à educação infantil, mas se encontra distribuída a todos os estabelecimentos de ensino do país, por intermédio das secretarias da educação, dos municípios-pólo credenciados pelo Programa.

A carta de apresentação desse material, produzida pela Secretária de Educação Especial que acompanha cada coleção, destaca a necessidade dos sistemas de ensino transformar-se para a efetivação da educação inclusiva. Afirma que os sistemas de ensino necessitam rever concepções e paradigmas para realizar uma educação inclusiva que responda à diversidade dos alunos sem discriminação (BRASIL, 2004f).

Tais concepções e paradigmas são apontados no documento que, destaca como objetivo a qualificação do trabalho pedagógico para atender às crianças com necessidades educacionais especiais. Recomenda a efetivação de estudos para a formação inicial, continuada e em serviço de professores da educação infantil, qualificando-os para prática pedagógica.

Os fascículos estão organizados em temas específicos sobre o atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais, do nascimento aos seis anos de idade:

- a. Introdução.
- b. Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento.
- c. Dificuldades acentuadas de aprendizagem – autismo.
- d. Dificuldades acentuadas de aprendizagem – deficiência mental.
- e. Dificuldades de comunicação e sinalização – deficiência física.
- f. Dificuldades de comunicação e sinalização – surdocegueira / múltiplas deficiências sensoriais.
- g. Dificuldades de comunicação e sinalização – surdez.
- h. Dificuldades de comunicação e sinalização – deficiência visual.
- i. Altas habilidades / superdotação.

A coleção enviada aos gestores municipais e dirigentes escolares que participaram do cursos de capacitação, fundamenta a formação dos profissionais da educação do ensino fundamental, realizada pelos municípios pólo, responsáveis pela multiplicação dessas ações.

Nesse documento orientador percebemos que a organização segue uma abordagem generalizada das orientações para a organização de sistemas educacionais inclusivos. Nos fascículos encontra-se a contextualização histórica, marcos legais e políticos e a fundamentação teórica sobre o processo de inclusão no contexto educacional.

Alguns profissionais da educação representantes de instituições de educação especial e universidade participam da elaboração, organização e revisão técnica de cada fascículo do documento instrucional. Ressaltamos que ao ratificarem o documento, por intermédio da emissão de pareceres, os especialistas e as instituições da área abordada, assumem a co-responsabilidade pelas orientações técnicas e pedagógicas conforme segue:

### **Quadro 3 – Conteúdos do documento Saberes e Práticas da Inclusão no Ensino na Educação Infantil**

TÍTULO DO FASCÍCULO	TEMAS ABORDADOS	ELABORAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E REVISÃO TÉCNICA
Introdução	<p>O percurso histórico da segregação à inclusão</p> <p>Educação Inclusiva: dimensão sociocultural e política de inclusão: implicações e contradições</p> <p>Integração e inclusão, diferentes conceitos e práticas</p> <p>Princípios e fundamentos para a construção de uma escola inclusiva</p> <p>O projeto político-pedagógico e a diversidade na educação infantil</p> <p>Objetivos da educação especial</p> <p>A creche e a pré-escola como espaço inclusivo</p> <p>A criança com deficiência sujeito com possibilidades e necessidades</p> <p>Acesso ao currículo: adaptações complementação ou suplementações</p> <p>Inclusão: caminho para uma prática pedagógica reflexiva na educação infantil</p> <p>Construindo e ampliando parcerias para a educação e o atendimento especializado</p> <p>Formação de rede: compartilhando informações, experiências exitosas</p> <p>Educação Inclusiva: dimensão sociocultural e política de inclusão: implicações e contradições e desafios vividos na construção da educação inclusiva</p>	<p>Divisão de Ensino Especial, da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal;</p> <p>Centro de Apoio Pedagógico Especializado da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo;</p> <p>Fundação Catarinense de Educação Especial do Estado de Santa Catarina;</p> <p>Departamento de Educação Especial da Secretaria da Educação do Paraná;</p> <p>Departamento de Educação Especial da Secretaria Executiva da Educação do Pará e,</p> <p>Centro de Diagnostico e Triagem da Educação Especial, da Secretaria de Estado e Educação e Qualidade do Ensino, do Estado do Amazonas – SEDUC</p>
Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento	<p>Introdução</p> <p>Princípios básicos da educação especial na educação infantil</p> <p>A criança do nascimento aos três anos de idade</p> <p>Estrutura curricular para programas de educação para crianças com dificuldade acentuada de aprendizagem ou em situação de risco</p> <p>Desenvolvimento humano como conteúdo para uma proposta de educação infantil</p> <p>O papel do adulto enquanto mediador social da aprendizagem</p> <p>Proposta de experiências a serem proporcionadas</p> <p>Representação criativa</p> <p>Linguagem e literatura</p> <p>Iniciativa e relações sociais</p> <p>Movimento</p> <p>Música</p> <p>Classificação</p> <p>Seriação</p> <p>Números</p> <p>Espaços</p> <p>Tempo</p> <p>A criança como um aprendiz ativo</p> <p>Construção do currículo</p> <p>O brincar e o brinquedo</p> <p>Avaliação do desenvolvimento da aprendizagem da criança</p> <p>Listas de seqüências de aquisições de habilidades</p> <p>Estimulando o bebe prematuro</p> <p>A criança de quatro a seis anos de idade</p> <p>A educação de quatro a seis</p> <p>Estrutura curricular para a educação de crianças de quatro a seis anos de idade</p> <p>A função da linguagem</p> <p>O papel da atividade criativas</p> <p>Habilidades sociais e afetivas</p> <p>Currículo</p> <p>Leitura</p> <p>Linguagem oral</p> <p>Linguagem escrita</p> <p>Matemática</p> <p>Música</p> <p>O brincar e o brinquedo</p> <p>Recursos tecnológicos</p> <p>Avaliação do desenvolvimento e do processo de aprendizagem</p> <p>Bibliografia</p> <p>Anexos</p> <p>Anexo 1 –</p>	<p>Universidade de Brasília –UnB</p> <p>USP – SP</p> <p>Universidade Federal de Mato Grosso do Sul</p> <p>Universidade Federal de Santa Maria – RS</p> <p>APAE de Pará de Minas – MG</p> <p>APAE de São Paulo – SP</p> <p>Fundação Catarinense de Educação Especial do Estado de Santa Catarina</p> <p>Secretaria Executiva de Educação de Pará</p> <p>Secretaria de Estado e Educação e Qualidade do Ensino, do Estado do Amazonas – SEDUC</p> <p>Secretaria de Estado de Educação - MG</p>

	<p>Listas de seqüência de aquisição de habilidades – Sugestões para avaliação do desenvolvimento da criança do nascimento aos três anos de idade (material editado em volumes suplementares)</p> <p>Anexo 2 – Sugestões de atividades para crianças de quatro a seis anos de idade.</p>	
<p>Dificuldades acentuadas de aprendizagem – autismo</p>	<p>Introdução</p> <p>O método teacch – Treatment and Education of Autistic and Related communication handicapped children</p> <p>Parte I</p> <p>A CRIANÇA DO NASCIMENTO AOS SEIS ANOS DE IDADE</p> <p>COMO RECONHECER UMA CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS POR APRESENTAR AUTISMO</p> <p>1.1 O que fazer ao encontrar sinais de necessidades educacionais especiais/autismo em seu aluno</p> <p>COMPREENDENDO O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO</p> <p>AS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS</p> <p>As possibilidades de cada criança</p> <p>A dimensão lúdica</p> <p>PRIORIDADE DA CRECHE</p> <p>A EXPLORAÇÃO DOS SENTIMENTOS AFETOS E EMOÇÕES</p> <p>A CONSTRUÇÃO DO SISTEMA DE COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM</p> <p>Aprendendo a estabelecer relações</p> <p>Estabelecendo sistemas de comunicação</p> <p>Organização e estrutura</p> <p>Referencias, limites e contadores</p> <p>O DESAFIO DA CONTRUÇÃO DO CONHECIMENTO</p> <p>A EXPRESSÃO DOS SENTIMENTOS AFETOS E EMOÇÕES</p> <p>USO DA LINGUAGEM EXPRESSIVA</p> <p>A LINGUAGEM PICTORICA E REPRESENTATIVA</p> <p>PARTE III</p> <p>A INCLUSÃO DO ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DECORENTES DA SÍNDROME DO AUTISMO</p> <p>O ALUNO ESPECIAL EM SALA COMUM DO ENSINO REGULAR</p> <p>Preparação dos alunos para receber o colega com necessidades educacionais especiais</p> <p>Orientações para receber o aluno na sala</p> <p>Estratégia para estimular a interação do aluno especial com os outros alunos</p> <p>2. O ALUNO EM CLASSE ESPECIAL DO ENSINO REGULAR</p> <p>2.1 Adequação do currículo</p> <p>2.2 Coisas que a escola deve saber para ajudar seu aluno</p> <p>2.3 O ensino estruturado</p> <p>2.4 Organização da classe especial</p> <p>2.5 Atividades propostas para alunos atendidos em classes especiais</p> <p>2.6 Problemas de comportamento</p> <p>2.7 Sistema de comunicação para alunos atendidos em classes especiais</p> <p>2.8 Material pedagógico para alunos atendidos em classes especiais</p>	<p>Associação do Amigo do Autista – AMA</p> <p>APAE de Pirassununga - SP</p> <p>APAE de Salvador - BA</p> <p>APAE de Pará de Minas - MG</p> <p>APAE de São Paulo – SP</p> <p>Secretaria Executiva de Educação de Pará</p> <p>Secretaria de Estado e Educação e Qualidade do Ensino, do Estado do Amazonas – SEDUC</p> <p>Secretaria de Estado de Educação – MG</p> <p>Secretaria de Estado de Educação do Paraná – PR</p> <p>Fundação Catarinense de Educação Especial do Estado de Santa Catarina</p> <p>Centro de Apoio Pedagógico Especializado da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - CAPE;</p>
<p>Dificuldades acentuadas de aprendizagem – deficiência múltipla</p>	<p>Introdução</p> <p>A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES</p> <p>CONCEITUANDO DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA E NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS</p> <p>AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA: DA NECESSIDADES ÀS POSSIBILIDADES</p> <p>O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES MÚLTIPLAS</p> <p>A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS</p> <p>CURRÍCULO: EIXO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA</p> <p>A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA INCLUSIVA</p>	<p>Professora Mestre Maria Moraes Garcia Bruno – Consultora Autônoma</p> <p>Secretaria de Educação do Distrito Federal – SE/DF</p>

	<p>ADAPTAÇÕES DE ACESSO AO CURRÍCULO          Adaptação organizacional e didático-metodológica          Adaptação avaliativa          Adaptação relativas ao espaço e tempo</p> <p>ATIVIDADES SUPLEMENTARES ALTERNATIVAS          Comunicação suplementar alternativa          Sistemas tecnológicos e computadorizados          O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PRECECE: ABORDAGEM SOCIOPEDAGOGICA-ECOLOGICA          O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL          RECURSOS DE ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL</p> <p>COMO RECONHECER UMA CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS POR APRESENTAR AUTISMO          1.1 O que fazer ao encontrar sinais de necessidades educacionais especiais/autismo em seu aluno          COMPREENDENDO O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO          AS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS          As possibilidades de cada criança          A dimensão lúdica          PRIORIDADE DA CRECHE          A EXPLORAÇÃO DOS SENTIMENTOS AFETOS E EMOÇÕES          A CONSTRUÇÃO DO SISTEMA DE COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM          Aprendendo a estabelecer relações          Estabelecendo sistemas de comunicação          Organização e estrutura          Referências, limites e contadores          O DESAFIO DA CONTRUÇÃO DO CONHECIMENTO          A EXPRESSÃO DOS SENTIMENTOS AFETOS E EMOÇÕES          USO DA LINGUAGEM EXPRESSIVA          A LINGUAGEM PICTORICA E REPRESENTATIVA          PARTE III          A INCLUSÃO DO ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DE CORENTES DA SÍNDROME DO AUTISMO          O ALUNO ESPECIAL EM SALA COMUM DO ENSINO REGULAR          Preparação dos alunos para receber o colega com necessidades educacionais especiais          Orientações para receber o aluno na sala          Estratégia para estimular a interação do aluno especial com os outros alunos          2. O ALUNO EM CLASSE ESPECIAL DO ENSINO REGULAR          2.1 Adequação do currículo          2.2 Coisas que a escola deve saber para ajudar seu aluno          2.3 O ensino estruturado          2.4 Organização da classe especial          2.5 Atividades propostas para alunos atendidos em classes especiais          2.6 Problemas de comportamento          2.7 Sistema de comunicação para alunos atendidos em classes especiais          2.8 Material pedagógico para alunos atendidos em classes especiais</p>	
<p>Dificuldades de comunicação e sinalização – deficiência física</p>	<p>INTRODUÇÃO          PARTE I          DEFICIÊNCIA FÍSICA          1.1 O que é deficiência física          1.2 Quem é o deficiente físico          1.3 Abordagens teóricas para crianças com deficiência física em decorrência da paralisia cerebral          PARTE II          PARALISIA CEREBRAL          2.1 O que é paralisia cerebral</p>	<p>Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD          Universidade Estadual de São Paulo – UNESP-SP          Secretaria Executiva de Educação de Pará          Secretaria de Estado e Educação e Qualidade do Ensino, do Estado do Amazonas – SEDUC          Secretaria de Estado de Educação –</p>



	<p>2.2 Perfil da criança paralisada cerebral em relação ao processo de desenvolvimento</p> <p>PARTE III</p> <p>IGUALDADE DE OPORTUNIDADE</p> <p>3.1 Currículo</p> <p>3.2 Perspectiva de formação de professores</p> <p>3.3 Formação continuada</p> <p>3.4 Informática na educação: perspectiva de inclusão</p> <p>PARTE IV</p> <p>ASPECTOS EDUCACIONAIS IMPORTANTES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA</p> <p>4.1 Desenvolvimento e aprendizagem da criança com necessidades especiais em decorrência da deficiência física</p> <p>4.2 Desenvolvimento neuropsicomotor</p> <p>4.3 Importância do ambiente no desenvolvimento da criança com deficiência física</p> <p>4.4 De professor para professor</p> <p>4.4.1 O educador e o diagnóstico: detectando dificuldades</p> <p>4.4.2 Um ganho qualitativo para todos</p> <p>4.5 Comprometimento prejudiciais ao desenvolvimento da criança com necessidades especiais em decorrência da deficiência física</p> <p>4.6 Problemas de linguagem e comunicação</p> <p>4.7 A linguagem pictórica e representativa</p> <p>4.8 Comunicação alternativa</p> <p>4.9 Afetividade</p> <p>4.10 Trabalho em equipe</p> <p>4.11 Papel da família</p> <p>PARTE V</p> <p>MODALIDADES EDUCACIONAIS</p> <p>Adaptações curriculares na educação infantil</p> <p>5.1.1 Criança do nascimento aos seis anos</p> <p>5.1.2 Desenvolvimento psicomotor do nascimento aos três anos</p> <p>5.1.3 Comunicação alternativa do nascimento aos três anos</p> <p>5.1.4 Desenvolvimento psicomotor do nascimento aos seis anos</p> <p>5.1.5 Comunicação alternativa do nascimento aos seis anos</p> <p>5.1.6 Recursos e adaptações de materiais pedagógicos</p> <p>5.2 Adaptação do mobiliário</p> <p>5.3 Planificação futura</p> <p>PARTE VI</p> <p>OUTRAS PATOLOGIAS CAUSADORAS DE DEFICIÊNCIA FÍSICA</p> <p>6.1 Mielomeningocele</p> <p>6.1.1 Problemas neurológicos</p> <p>6.1.2 Problemas urológicos</p> <p>6.1.3 Problemas ortopédicos</p> <p>6.1.4 Alergia ao látex</p> <p>6.1.5 Cuidados que o professor deve ter com a criança portadora de mielomeningocele</p> <p>6.2 Doença Neuromusculares</p> <p>6.2.1 Distrofia muscular progressiva</p> <p>6.2.2 Observações ao professor</p> <p>6.3 Malformação congênita</p> <p>6.3.1 Artrogripose</p> <p>6.3.2 Osteogenese imperfecta</p> <p>6.4 Lesões encefálicas adquiridas</p> <p>6.4.1 Esclarecimento ao professor</p>	<p>MG</p> <p>Fundação Catarinense de Educação Especial do Estado de Santa Catarina</p> <p>Centro de Apoio Pedagógico Especializado da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - CAPE;</p>
<p>Dificuldades de comunicação e sinalização – surdocegueira / múltiplas deficiências sensoriais</p>	<p>INTRODUÇÃO</p> <p>PARTE I</p> <p>MÚLTIPLA DEFICIÊNCIA SENSORIAL E SURDOCEGUEIRA</p> <p>1.1 Múltiplas deficiências sensorial</p> <p>1.2 Surdocegueira</p> <p>PARTE II</p> <p>ABORDAGEM TEÓRICA SOBRE AS CRIANÇAS SURDOCEGAS</p> <p>2.1 A importância do movimento: a proposta de Van Dijk</p> <p>2.2 Aspectos pertinentes à comunicação</p>	<p>Universidade Federal de São Carlos – UFSCar-SP</p> <p>Associação Educacional para a Múltipla Deficiência – AHIMSA – SP</p> <p>Universidade do Porto - Portugal</p> <p>Escola Superior de Educação de Lisboa – Portugal</p> <p>Universidade Mackenzie – SP</p> <p>Directora Sense Internacional –</p>

	<p>2.2.1 Comunicação perceptiva  2.2.2 Comunicação expressiva  2.2.3 Outros aspectos a considerar na comunicação expressivas  <b>PARTE III</b>  <b>PRINCIPIOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO</b>  3.1 Condições Básicas  Trabalho em equipe  O papel da família  Planificação futura  <b>PARTE IV</b>  <b>MODALIDADES EDUCACIONAIS</b>  4.1 Aspectos educacionais importantes para a inclusão  4.2 Escola especial como centro de recursos  4.3 Classe especial  4.4 Sala de recurso  4.5 Sala de ensino regular  <b>PARTE V</b>  <b>NECESSIDADES INICIAIS DA CRIANÇA SURDOCEGA</b>  Recepção da criança  Identificação do professor  Identificação da criança  Identificação da instituição  Identificação de atividades  Brincadeiras  Alimentação  Higiene  Descanso  Massagem  <b>PARTE VI</b>  <b>ASPECTOS PERTINENTES À AVALIAÇÃO</b>  6.1 Avaliação alternativa  6.2 Equipe de observação</p>	<p>Latinoamérica  Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul – MS  Fundação Catarinense de Educação Especial do Estado de Santa Catarina – CEADS  Secretaria de Estado e Educação e Qualidade do Ensino, do Estado do Amazonas – SEDUC  Secretaria de Estado de Educação – MG  Secretaria de Estado de Educação – SP</p>
<p>Dificuldades de comunicação e sinalização – surdez</p>	<p><b>INTRODUÇÃO</b>  <b>PARTE I</b>  <b>PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS</b>  O paradigma da educação inclusiva  <b>PARTE II</b>  <b>CONHECENDO A SURDEZ E SUAS IMPLICAÇÕES</b>  2.1 A linguagem e a surdez  2.2 A surdez  2.3 Identificação de crianças com surdez  2.4 Educação bilíngüe e sua operacionalização  2.4.1 Consideração sobre a língua brasileira de sinais – LIBRAS  2.4.2 Consideração sobre a língua portuguesa escrita  2.4.3 Aprendizagem da língua portuguesa oral  Aparelhos auditivos  Estimulação auditiva  <b>PARTE III</b>  <b>ORIENTAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM SURDEZ</b>  3.1 Importância do atendimento a criança com surdez  3.2 Locus e finalidade d atendimento a crianças com surdez  3.3 Capacitação/qualificação de professores  3.4 Programa de atendimento aos pais e famílias  3.5 O currículo e a adaptação curricular na educação infantil de crianças com surdez  3.6 Sugestões de atividades que poderão ser desenvolvidas na educação infantil  3.6.1 Desenvolvimento da linguagem interior na etapa pré-linguística  3.6.2 Desenvolvimento da linguagem receptiva na fase pré-linguística  3.6.3 Desenvolvimento da linguagem expressiva na fase pré-linguística  <b>PARTE IV</b>  <b>CONCLUSÃO</b></p>	<p>Secretaria de Educação do Distrito Federal – SE/DF  Centro Educacional da Audição e Linguagem Ludovico Pavoni – DF  Secretaria da Educação do Paraná- PR  Secretaria da Educação – MS  Instituto Nacional de Educação de Surdos – RJ  Secretaria de Estado e Educação e Qualidade do Ensino, do Estado do Amazonas – SEDUC  Universidade Estadual de São Paulo – UNESP-SP  Universidade Federal de São Carlos – UFSCar-SP  Associação Educacional para a Múltipla Deficiência – AHIMSA – SP  Escola Superior de Educação de Lisboa – Portugal  Universidade do Porto - Portugal  Centro de Apoio Pedagógico Especializado da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – CAPE  Centro Tecnológico da ULBRA - RS</p>

	GLOSSÁRIO	
Dificuldades de comunicação e sinalização – deficiência visual	<p>INTRODUÇÃO</p> <p>PARTE I</p> <p>A EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM CRECHES</p> <p>1. A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS SOCIOCULTURAIS</p> <p>2. CONHECENDO A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL</p> <p>2.1 Como são as crianças com deficiência visual?</p> <p>2.2 Quem são as crianças com deficiência visual?</p> <p>2.3 Como enxergam as crianças de baixa visão?</p> <p>2.4 Principais causas da baixa visão na infância</p> <p>3. EDUCAÇÃO PRECOCE E PROCESSO DE INCLUSÃO</p> <p>4. A FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL</p> <p>4.1 As primeiras interações e a construção de vínculos</p> <p>4.2 O que precisa um bebê com deficiência visual para sentir-se protegido e seguro</p> <p>4.3 A creche como espaço de socialização e aprendizagem</p> <p>4.4 Quais as necessidades básicas de aprendizagem de uma criança com deficiência visual</p> <p>5. O PAPEL DA INTERAÇÃO SOCIAL</p> <p>6. A COMUNICAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DO SISTEMA DE SIGNIFICAÇÃO E LINGUAGEM</p> <p>7. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS ESQUEMAS SENSORIO-MOTORES E DO CONHECIMENTO</p> <p>8. INTERVENÇÃO PRECOCE: PROGRAMA DE COMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR</p> <p>8.1 Aspectos conceituais</p> <p>8.2 Objetivos do programa de intervenção precoce</p> <p>8.3 Avaliação visual da visão e do desenvolvimento integral</p> <p>8.4 Baixa visão: implicações no processo de desenvolvimento e aprendizagem</p> <p>9. ORGANIZAÇÃO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PRECOCE NO ENFOQUE PEDAGÓGICO</p> <p>10. PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICO</p> <p>10.1 O desenvolvimento da autonomia e independência</p> <p>10.2 Ação transdisciplinar: apoio e suporte à família</p> <p>PARTE II</p> <p>A EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA PRÉ-ESCOLA</p> <p>1. AS IMPLICAÇÕES DA DEFICIÊNCIA VISUAL NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM</p> <p>1.1 O processo de construção da linguagem</p> <p>2. INTEGRAÇÃO SENSORIO-MOTOR E APRENDIZAGEM</p> <p>3. A CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS</p> <p>3.1 O processo de formação de conceitos</p> <p>4. EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO LÚDICO DE LITERATURA E ARTE</p> <p>5. ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E ESPAÇO ESCOLAR: CAMINHO PARA APRENDIZAGEM E AUTONOMIA</p> <p>5.1 Acessibilidade</p> <p>5.2 Adaptação do tempo</p> <p>6. O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM E A CONCRETIZAÇÃO DO CURRÍCULO</p> <p>6.1 O Sistema Braille</p> <p>6.2 O Sorobã</p> <p>7. ADAPTAÇÃO DIDÁTICO-METODOLÓGICA PARA CRIANÇAS COM BAIXA VISÃO E CEGUEIRA</p> <p>8. COMO PROPORCIONAR UM AMBIENTE ALFABETIZADOR?</p> <p>9. COMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR</p> <p>9.1 Complementações e adaptações de acesso ao currículo</p> <p>9.2 Recursos tecnológicos: acesso à comunicação e informação</p> <p>10. PAIS COOPERADORES VALIOSOS</p>	Professora Mestre Maria Moraes Garcia Bruno – Consultora Autônoma Secretária de Educação do Distrito Federal – SE/DF

	11.É TEMPO DE COMPARTILHAR EXPERIÊNCIAS: DEPOIMENTOS DE PAIS, PROFESSORES, ESCOLAS E INSTITUIÇÕES	
Altas habilidades / superdotação.	<p>Introdução</p> <p>PARTE I</p> <p>CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E POLÍTICAS</p> <p>PARTE II</p> <p>COMO IDENTIFICAR A CRIANÇA COM ALTA/HABILIDADE/SUPERDOTAÇÃO EM IDADE PRÉ-ESOLAR</p> <p>PARTE III</p> <p>CURRÍCULO: EIXOS DA PROPOSTA PEDAGÓGICA</p> <p>3.1 Objetivos e conteúdos da educação infantil</p> <p>3.2 Metodologia e estratégia pedagógica</p> <p>3.2.1 Atendimento suplementar</p> <p>3.3 Expectativas de aprendizagem</p> <p>3.4 Material pedagógico e recursos tecnológicos</p> <p>3.5 Atividade</p> <p>3.6 Avaliação</p> <p>3.7 Referência bibliográfica</p> <p>3.8 Sugestões de leitura</p>	<p>Universidade de Brasília –UnB</p> <p>Universidade Federal Fluminense – UFF</p> <p>Centro de Desenvolvimento para o Potencial e Talento – CEDET – Lavras – MG</p> <p>Associação Brasileira de Superdotados – DF</p> <p>Professora Natalícia Pacheco de Lacerda Gacioso</p> <p>Professora Doutora Eunice Maria L. Soriano Alencar</p> <p>Secretaria Executiva de Educação de Pará</p> <p>Secretaria de Estado e Educação e Qualidade do Ensino, do Estado do Amazonas – SEDUC</p> <p>Secretaria de Estado de Educação – MG</p> <p>Secretaria de Estado de Educação de São Paulo – SP</p> <p>Fundação Catarinense de Educação Especial do Estado de Santa Catarina</p> <p>Centro de Apoio Pedagógico Especializado da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - CAPE;</p>

FONTE: Saberes e Práticas da Inclusão no Ensino na Educação Infantil, (BRASIL, 2004f).

Os fascículos organizam-se de maneira específica segundo cada modalidade de necessidades educacionais especiais: aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, autismo, deficiência mental, deficiência física, surdocegueira e múltiplas deficiências sensoriais, surdez, deficiência visual e altas habilidades /superdotação.

Identificamos que a produção desse material orientador expressa a coordenação técnica do MEC, contando com a participação de consultores autônomos e de instituições públicas e privadas de todo o país. Dessa forma, a elaboração, a organização e a revisão técnica possibilitam maior direcionamento dentro das diretrizes e orientações norteadoras da política educacional defendida pela SEEESP.

Conforme os dados apresentados acima, todos os fascículos expressam a participação de instituições públicas, escolas especiais poucos subsidiados por universidades públicas e privadas, inclusive internacionais. Ressaltamos que o objetivo desses documentos (BRASIL, 2004f) consiste em alavancar a inclusão

das pessoas com necessidades educacionais especiais nas salas comuns da rede pública por intermédio de um processo de formação contínua.

Como proposta de multiplicação dessas ações o Governo Federal, procura a mobilização e o envolvimento dos profissionais da educação pública e dos representantes da sociedade civil organizada em associações e escolas especiais na elaboração do subsídio teórico e metodológico para a formação dos profissionais para as escolas inclusivas.

Em julho de 2004, a SEESP distribuiu os Referenciais para a Construção de Sistemas Educacionais Inclusivos, com os seguintes módulos:

- Educação inclusiva – A fundamentação filosófica.
- Educação inclusiva – O município.
- Educação inclusiva – A escola.
- Educação inclusiva – A família.

Os Referenciais para a Construção de Sistemas Educacionais Inclusivos (BRASIL, 2004e) estão sistematizados e publicados em título por fascículos, com temas específicos abordados de acordo com assistência técnica da Organização das Nações Unidas – ONU, sob a coordenação, elaboração e organização da equipe da SEESP, do MEC com a participação de especialista na área.

Esses referenciais subsidiam a operacionalização da gestão educacional para a realização de sistemas inclusivos. Os fascículos foram organizados para sistematizar o trabalho dos gestores municipais com enfoques variados: inicia-se com a fundamentação filosófica, ampliando a visão para o município, a escola e a família.

Os módulos dos Referenciais para a Construção de Sistemas Educacionais Inclusivos são sistematizados da seguinte maneira:

#### **Quadro 4 – Conteúdos do documento Referenciais para a Construção de Sistemas Educacionais Inclusivos**

<b>TÍTULO DO FASCÍCULO</b>	<b>TEMAS ABORDADOS</b>
Educação inclusiva – A fundamentação filosófica	A FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICA PRINCÍPIOS A IDENTIDADE PESSOAL E SOCIAL E A CONTRUÇÃO DA IGUALDADE NA DIVERSIDADE A ESCOLA INCLUSIVA É ESPAÇO DE CONTRUÇÃO DE CIDADANIA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA E A PROMOÇÃO DA PAZ A ATENÇÃO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

	<p>O COMPROMISSO COM A CONSTRUÇÃO DE SISTEMAS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS DOCUMENTO ORIENTADORES NO ÂMBITO INTERNACIONAL Declaração Universal dos Direitos Humano (1948) Declaração de Jomtien (1990) Declaração de Salamanca (1994) Declaração da Guatemala (1999) LEGISLAÇÃO BRASILEIRA – MARCOS LEGAIS Constituição Federal (1988) Estatuto da Crianças Adolescente (1990) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999) Plano Nacional de Educação (2001) Convenção Interamericana para a Eliminação d Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência (2001) Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (2001) DOCUMENTOS NORTEADORES DA PRÁTICA EDUCACIONAL PARA ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS Saberes e Práticas de Inclusão Educação Profissional Direito à Educação</p>
Educação inclusiva – O município	<p>O MUNICÍPIO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INDICADORES Mapeamento da população de 0 a 14 anos de idade Informações sobre as necessidades educacionais especiais das crianças de 0 a 14 anos Informações sobre as adequações necessárias, em cada escola, para responder às necessidades educacionais especiais dos alunos Plano Municipal de Educação estipula as metas até o ano de 2010, conforme o Plano Nacional de Educação O Plano Municipal de Educação contempla a atenção às necessidades educacionais especiais dos alunos Acessibilidade física e nas comunicações Equipe técnica suficiente para dar suporte a todas as escolas municipais Programa de formação continuada de professores Planejamento estratégico para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos: acessibilidade, aquisição de materiais e equipamentos Plano de carreira para o magistério e plano de contratação de recursos humanos Critérios para organização salas de aulas inclusivas Programa de formação continuada dos professores e gestores educacionais Sistemática para o trabalho cooperativo entre o professor da classe regular e o professor especialista em educação especial O município dispõe do Dirigente da Educação Especial Processo de avaliação QUADRO DE INDICADORES<sup>25</sup></p>
Educação inclusiva – A escola	<p>A ESCOLA O Projeto Político-Pedagógico A Gestão Escolar A coordenação Pedagógica INDICADORES 100% da população de 0-14 anos de idade encontra-se matriculados 100% da população de 0-14 anos, da região atendida pela escola, frequentam as aulas regularmente Ações conjuntas com órgãos/instituições/setores da comunidade para identificar demanda oculta Convênio de cooperação com demais setores da comunidade Projeto em parceria com instituições financeiras da comunidade Participação da comunidade no cotidiano da instituição O Conselho de Escola Oferta regular de programas para a família Compromisso com o processo de identificação de necessidades educacionais de seus</p>

<sup>25</sup> No final do fascículo apresenta um quadro de questões a ser respondido pelos municípios para auxiliá-lo na organização de sistemas inclusivos. As questões envolvem informações sobre a situação atual e metas em relação à educação de crianças com necessidades educacionais especiais de 0 a 14 anos. O instrumento sugere ainda a descrição de possíveis providências políticas adotadas para alcançar as metas propostas.

	alunos Processo de desenvolvimento de estudo de caso Processo formal de identificação das flexibilidades curriculares Plano de implementação das adequações de grande porte Acessibilidade A escola adota como política educacional a garantia de acesso ao conhecimento para todos Respostas às necessidades educacionais especiais Sistemática formal de suporte para professor O acesso do professor ao sistema de suporte disponível QUADROS DE INDICADORES
Educação inclusiva – A família.	A FAMÍLIA INDICADORES Sistema organizado e ágil de atenção pré-natal a gestantes e seus familiares Sistema eficiente de informações sobre os serviços de saúde disponíveis para as gestantes e seus familiares? No sistema municipal, os profissionais de saúde encontram-se preparados para informar e orientar aos pais sobre os procedimentos necessários para o atendimento à criança com deficiência? Serviços sistemáticos de suporte para a mãe após o parto Atendimento Educacional especializado para bebês com necessidades educacionais especiais Educação Infantil Inclusiva Serviços de avaliação e atendimento de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais Serviço de atendimento às famílias que têm filhos com necessidades especiais Promoção de relações interinstitucionais, para favorecer a não duplicação de serviços e a diversificação de recursos disponíveis na comunidade QUADRO DE INDICADORES

FONTE: Referenciais para a Construção de Sistemas Educacionais Inclusivos (BRASIL, 2004e).

Em cada fascículo os temas abordados correspondem ao conteúdo apresentado no Curso de Formação de Gestores e Educadores, de 2003 que foram desenvolvidos como fundamentação teórica e metodológica, destinada à instrumentalização dos gestores municipais e da educação.

Percebemos que, a organização do material segue uma visão ampla da concepção de educação inclusiva, baseada nos direitos humanos.

Esses direitos encontram-se elencados no Artigo 5º, da Constituição Federal, de 1988 que dispõe que todos os seres humanos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. E ainda afirma, que os direitos e garantias expressos na Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte (parágrafo 2º).

Retornando aos documentos orientadores analisados, estes aprofundam o entendimento acerca da educação especial, destinada a pessoas com necessidades especiais respaldada no princípio de que todos são iguais perante a

lei, em direitos e liberdades, respeitando as características que as definem como pessoas com deficiências (mentais, físicas, visuais, auditivas), altas habilidades ou condutas típicas e outros distúrbios do comportamento. Apresentam tais concepções, algumas recomendações aos municípios, especificando o envolvimento das ações no cotidiano da escola e da família.

Na carta que acompanha os fascículos, a Secretária da Educação Especial, do MEC apresenta o material como contribuição para as ações orientadas para o desenvolvimento inclusivo destinada aos municípios pólo de disseminação da capacitação de gestores e educadores.

A fundamentação filosófica orienta em relação aos conceitos, informações e metodologias da educação especial numa perspectiva dos direitos humanos. Destacamos que, o documento explicita a compreensão de Direitos Humanos como proteção, “[...] a pessoa como sujeito de direito, respeitando suas peculiaridades e particularidades” (BRASIL, 2004e, p.07).

Esse documento expressa o respeito à diversidade se encontra na convivência dentre as diferenças:

Partindo desse princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, sinaliza a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social (BRASIL, 2004e, p.08, vol. 01).

A Secretaria da Educação Especial, do MEC – SEESP orienta que os sistemas municipais de ensino, por intermédio do Plano Municipal da Educação, organizem-se com ações voltadas ao atendimento das necessidades de todos os seres humanos como sujeitos de direitos:

No caso específico da Educação, é **o Plano Municipal da Educação que se constitui no instrumento norteador da política educacional do município e de sua relação com as políticas estaduais e nacionais** (grifo nosso). Ele deve ser desenvolvido pelo Conselho Municipal de Educação, juntamente com a Secretaria de Educação e transformado em instrumento legal, por meio de aprovação da Câmara Municipal (BRASIL, 2004e, p.8).



Nesse sentido, a efetivação de tais ações encontra-se imbricada nas possibilidades e limitações da implementação de políticas educacionais que representem na prática, os objetivos propostos pela gestão pública.

Entendemos que, o papel dos dirigentes dos sistemas educacionais municipais é fundamental no direcionamento de projetos de formação em serviço dos profissionais da educação, que priorizem, numa perspectiva inclusiva, ações visando a ampliação da área de abrangência dos recursos públicos no atendimento às necessidades educacionais locais. Assim,

[...] é de essencial importância prever um processo regular de capacitação continuada, no qual gestor e professor tenham a oportunidade de rever sua prática pedagógica à luz de conhecimentos específicos voltados para as questões das necessidades educacionais especiais e da valorização da diversidade (BRASIL, 2004e, p.21).

Na busca pela efetivação desse processo contínuo de formação dos profissionais da educação infantil, encontramos respaldo legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente, nº. 9394/96 (BRASIL, 1996) que reconhece o direito a educação, também na Educação Especial como modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para alunos com necessidades especiais, o Artigo 4º, inciso III, garante atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, primordialmente na rede regular de ensino.

Como apoio, complemento, suplemento ou substituição ao atendimento em classes comuns, o documento normativo supracitado estabelece possibilidades da efetivação do atendimento especializado em classes comuns, mas também em classes, escolas ou serviços especializados (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, determinam aos sistemas de ensino a matrícula de todos os alunos, e às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001d).

No citado documento norteador da construção de sistemas inclusivos, o professor especialista em educação especial, é descrito como facilitador da

proposta de educação inclusiva, com a função de articular a prática educativa dos professores na escola.

O professor especialista em educação especial deve ser um facilitador da proposta de educação inclusiva tendo como papel fundamental articular a prática educativa dos professores na escola (BRASIL, 2004e, p.22).

Este especialista e o conjunto de professores do ensino comum, após análise de cada situação deverão propor metodologias para o trabalho pedagógico. Propõe um trabalho cooperativo na busca de um ensino de qualidade a todos os alunos (BRASIL, 2004e).

Esse material embasa os cursos de capacitação nos municípios pólo com vista à multiplicação de responsáveis pela disseminação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.

Ainda em 2004, o MEC, via SEESP, distribuiu kits de materiais escolares para alunos com deficiência visual, matriculados no ensino fundamental. E, para as escolas desses alunos, foram encaminhados materiais áudios-visuais, denominados Caminhando Juntos: Manual das Habilidades Básicas de Orientação e Mobilidade (BRASIL, 2003d), com informações práticas de orientação e mobilidade das pessoas com deficiência visual.

Esse material áudio-visual apresenta noções funcionais básica sobre a habilidade de orientação e locomoção do aluno cego ou com baixa visão, Pretende-se auxiliar pais, professores, alunos e comunidade nos procedimentos e técnicas específicas para a orientação e mobilidade da pessoas com deficiência visual no contexto escolar e social.

Em 2005, na continuidade ao Programa, a SEESP/MEC (BRASIL, 2005a) publicou e distribuiu sete fascículos com os seguintes títulos:

- a. Saberes e Práticas da Inclusão: Caderno de Coordenação e Formador de Grupos
- b. Saberes e Práticas da Inclusão: Recomendações para a Construção de Escolas Inclusivas
- c. Saberes e Práticas da Inclusão: Desenvolver Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais de Alunos Surdos

- d. Saberes e Práticas da Inclusão: Desenvolver Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais de Alunos com Deficiência Física/Neuro-Motora
- e. Saberes e Práticas da Inclusão: Desenvolver Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação
- f. Saberes e Práticas da Inclusão: Desenvolver Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais de Alunos Cegos e com Baixa Visão
- g. Saberes e Práticas da Inclusão: Avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais.

Esses fascículos (BRASIL, 2005a) apresentam característica de documento orientador com encaminhamentos para ações destinadas ao ensino fundamental para implantação de escolas inclusivas. No seu conjunto propõe atividades a serem desenvolvidas em sala de aula e nas salas de recursos para atender às crianças com necessidades especiais.

Quanto à implementação do projeto de formação caberia às secretarias municipais a indicação do coordenador do curso, necessariamente vinculado ao setor de Educação Especial do município ou do Estado. Como formadores dos grupos de estudos, os coordenadores poderiam envolver professores das universidades, integrantes de ONGs, especialistas em educação especial e técnicos pedagógicos da Secretaria Municipal.

A proposta do curso, indicada no módulo, Saberes e Práticas da Inclusão: Caderno de Coordenação e Formador de Grupos determina a atribuição do formador com orientações teóricas e metodológicas constantes na sequência dos fascículos. A dinâmica dos trabalhos e sua função no grupo consiste na organização das informações expressas no documento orientador e, possíveis discussões acerca das intervenções mais adequadas aos questionamentos trazido pelo grupo de profissionais.

Os exemplares da obra Saberes e Práticas da Inclusão no Ensino Fundamental encontram-se assim organizados:

### Quadro 5 – Conteúdos do documento Saberes e Práticas da Inclusão no Ensino Fundamental

TÍTULO DO FASCÍCULO	TEMAS ABORDADOS	elaboração, organização e revisão técnica
Caderno de Coordenação e Formador de Grupos	Finalidade e público alvo Caracterização e estruturados fascículos Organização geral Material de apoio para o desenvolvimento dos fascículos Função do coordenador Funções do formador de grupo	Maria Salete Fábio Aranha  Francisca Roseneide Furtado Monte Denise de Oliveira Alves Maria de Fátima Cardoso Teles
Recomendações para a Construção de Escolas Inclusivas	INTRODUÇÃO Familiarizando-se com a Declaração de Salamanca Refletindo sobre as consequências práticas da Declaração de Salamanca Texto: Declaração de Salamanca Sobre princípios, política e prática em educação especial Educação Especial e Necessidades Educacionais Especiais Texto: Resolução 2, de 11 de setembro de 2001 Currículo Escolar e Adequação Curricular Estudando a relação entre desenvolvimento e aprendizagem Texto: O conceito de zona de desenvolvimento proximal Pensando sobre o processo de ensino e aprendizagem A diversidade no contexto educacional Texto: Refletindo sobre a diversidade que construiu nosso alunado	SEESP/MEC  Francisca Roseneide Furtado Monte Denise de Oliveira Alves Maria de Fátima Cardoso Teles  Maria Salete Fábio Aranha
Desenvolver Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais de Alunos Surdos	INTRODUÇÃO Conhecendo a Surdez: Conhecendo os dispositivos de ampliação sonora Conhecendo concepções e paradigmas do trato à surdez e discutindo processos e proposta de ensino Sensibilizando o professor para a experiência com a surdez A singularidade dos alunos surdos expressa na leitura e na produção de textos: ensino e avaliação Da identificação de necessidade educacional especiais as alternativas de ensino Desenvolvimento interações sociais e construindo relações sociais estáveis, no contexto da sala inclusiva	Maria Salete Fábio Aranha  Francisca Roseneide Furtado Monte Denise de Oliveira Alves Maria de Fátima Cardoso Teles

Desenvolver Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais de Alunos com Deficiência Física/Neuro-Motora		Maria Salete Fábio Aranha
Desenvolver Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais de Alunos com Altas Habilidades e Superdotação	<p>INTRODUÇÃO</p> <p>Capacidades e talentos: conhecendo a superdotação</p> <p>Escola Inclusiva</p> <p>Adequação Curriculares</p> <p>Atendendo a Superdotação na Escola</p> <p>Metodologia e Estratégias de atendimento pedagógico na área da Superdotação</p>	<p>Maria Salete Fábio Aranha</p> <p>Angela M. Rodrigues Virgolim</p> <p>Denise de Souza Fleith</p> <p>Maria de Fátima Cardoso Teles</p>
Desenvolver Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais de Alunos Cegos e com Baixa Visão	<p>INTRODUÇÃO</p> <p>Conhecendo a deficiência visual: cegueira e baixa visão</p> <p>Consequências de deficiência visual: importância e método de triagem diagnóstica</p> <p>Suportes para alunos com deficiência visual: estimulação sensorial e recursos ópticos</p> <p>Sistema Braille</p> <p>Complementações curriculares específicas para a educação de alunos cegos e de alunos com baixa visão: atividades de vida diária orientação e mobilidade</p> <p>Complementações curriculares específicas para a educação de alunos cegos e de alunos com baixa visão: escrita cursiva e sorobã</p> <p>Ensino da língua portuguesa e ensino da matemática</p> <p>Ensino de estudos sociais e ensino das ciências</p> <p>Ensino de artes e educação física</p> <p>Construção de um Sistema Educacional Acolhedor para Alunos cegos e alunos com baixa visão: adequações curriculares</p> <p>Avaliação compreensiva</p> <p>A interação social e o desenvolvimento de relações sociais estáveis</p>	<p>Maria Salete Fábio Aranha</p> <p>Maria Gloria Batista Mota</p> <p>Denise de Oliveira Alves</p> <p>Maria de Fátima Cardoso Teles</p>
Avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais.	<p>Introdução</p> <p>O processo de avaliação na escola: revendo conceitos e posições</p> <p>A avaliação como processo de tomada de decisões para fundamentar as respostas educativas</p> <p>A importância da avaliação sua finalidade e objetivos ou, para quê e por quê avaliar</p> <p>Avaliadores e avaliados ou quem avalia, a quem avalia, que avalia, como e com que</p> <p>As necessidades educacionais</p>	<p>Rosita Edler Carvalho</p> <p>Francisca Roseneide Furtado Monte</p> <p>Denise de Oliveira Alves</p> <p>Maria de Fátima Cardoso Teles</p>

	especiais dos alunos como objeto de avaliação As necessidades educacionais extrínsecas dos alunos como objeto de avaliação Procedimentos e instrumentos de avaliação Construindo um novo modelo para a identificação de necessidades educacionais especiais	
--	--	--

FONTE: Saberes e Práticas da Inclusão no Ensino na Ensino Fundamental (BRASIL, 2005a).

Esses conteúdos estão sistematicamente estruturados em temas e organizados em título, tempo de duração do estudo, finalidade, expectativa de aprendizagem, conteúdos, materiais e atividades propostas para os participantes do curso de formação.

Em 2005, o MEC, via SEESP e Secretaria da Educação Superior amplia a proposta de sistemas de ensino inclusivo para a educação superior por intermédio do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior (BRASIL, 2005c). Pretende-se com essa estratégia, elaborar diretrizes educacionais que orientam os sistemas de ensino para o acesso à educação de qualidade para todos em todas as etapas, modalidades e níveis, promovendo a acessibilidade, e ainda, implementar política de acessibilidade plena de pessoas com deficiência na educação superior.

Pretende direcionar e convocar as Instituições Federais de Ensino Superior – IFES a implantação da política de educação especial na perspectiva inclusiva nas instituições de ensino superior; promover ações que garantam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e demais necessidades especiais nas - IFES; fomentar a criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior; promover a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações.

Essa ação pública amplia às IFES a destinação de recursos financeiros como finalidade de possibilitar maior acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais na educação superior. As instituições concorrem com projetos de aquisição de materiais, reformas de espaços físicos e programas de acesso e permanência de alunos na universidade. Nos anos de

2005 a 2008 as propostas contemplam prioritariamente as – IFES. A partir de 2009 apresentam propostas aprovadas para instituições públicas estaduais<sup>26</sup>.

Retornando às ações inclusivas recomendadas pela SEESP, vinculadas ao Programa Direito à Diversidade (BRASIL, 2003a) destacamos a implantação de salas de recursos multifuncionais e o desenvolvimento do Projeto Educar na Diversidade.

As Salas de Recursos Multifuncionais<sup>27</sup> consistem em uma forma de Atendimento Educacional Especializado um espaço que precisa ser organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais, projetadas para oferecer suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento.

O atendimento nessas Salas de Recursos ocorre em horário paralelo ao das classes comuns. Na mesma sala de recursos, conforme cronograma e horários pode atender alunos com diversas necessidades educacionais especiais com deficiências, altas habilidades/superdotação, dislexia, hiperatividade, conduta típica, déficit de atenção.

O Programa assume a partir de 2005 por intermédio do Projeto Educar na Diversidade a meta da formação em serviço de 15.000 profissionais da educação. O material distribuído para os cursos pelos municípios-pólo apresenta o objetivo de oportunizar o acesso, permanência com participação educacional e social de todas as crianças, jovens e adultos, com e sem deficiências que encontram barreiras na participação e aprendizagem.

Na criação de salas de recursos multifuncionais encontra-se a possibilidade de atendimento educacional especializado – AEE<sup>28</sup> com uma proposta inclusiva. Esse apoio realiza-se como suporte complementar e suplementar ao atendimento educacional especializado no ambiente escolar. Esse atendimento ou serviço especializado caracteriza-se por sua natureza pedagógica realizado individualmente ou em pequenos grupos, configura-se em ambientes dotados de

---

<sup>26</sup> As listas com instituições contempladas e títulos das propostas referentes ao Programa Incluir: Igualdade de Oportunidade e Direito à Universidade estão disponíveis em: <[www.mec.gov/sesu](http://www.mec.gov/sesu)> em 26 nov. 2010.

<sup>27</sup> Vide: BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

<sup>28</sup> Em 2007, a SEED publica quatro fascículos sobre o atendimento educacional especializado – AEE, dividido em aspectos legais, modalidades de deficiências e à família. As orientações não se refere ao atendimento às crianças com superdotação e altas habilidades (BRASIL, 2007e).

equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado<sup>29</sup>.

Em consonância com o material divulgado em 2004, ocorreu em 2005, a publicação da coletânea de artigos intitulada: Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas (BRASIL, 2005b), apresentando como texto de abertura um artigo de uma representante da Unesco<sup>30</sup>.

O conceito de inclusão é direcionado para os educação e cuidado da primeira infância com princípios e ações que com a atenção prioritária às crianças com necessidades educacionais especiais em situação de pobreza com o objetivo de reduzir a desigualdade social. Pretende-se dessa maneira promover o desenvolvimento econômico e social.

Referimo-nos às desigualdades sociais considerando a articulação que fatores econômicos, políticos e culturais exercem na compreensão das contradições sociais. Diminuir a distância dessas desigualdades sociais consiste em um dos relevantes desafios da sociedade contemporânea.

Entendemos que mesmo com os avanços econômico e a consequente preocupação dos governos Federal, estadual ou municipal, em relação à necessidade de superação destas desigualdades, não se encontram ações efetivas para reverter o quadro de exclusão pelo qual passam muitos brasileiros.

Para enfrentar as contradições resultantes das transformações econômicas e sociais do país e, a reprodução de desigualdades sociais, consideramos importante a compreensão crítica pela sociedade das disputas ideológicas que ocorrem na estrutura social do país e como as políticas públicas são influenciadas pelos fatores que determinam a situação sobre a qual estão inseridas, e sobre as quais se pode atuar.

Na coletânea analisada, constatamos que esta se organiza em decorrência do conteúdo expresso no artigo de abertura do fascículo, que discorre sobre o

---

<sup>29</sup> Em 2008, o DECRETO nº 6.571, DE 17 DE SETEMBRO DE 2008, dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. O atendimento educacional especializado é realizado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniadas com a Secretaria de Educação, conforme artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 4/2009.

<sup>30</sup> Texto de abertura escrito por Maria Rosa Blanco Guijarro (Unesco, Chile).



direito à educação de todos, desenvolvendo-se em outros vinte e três textos de diversos autores. Os conceitos e vivências educacionais apresentados por instituições públicas e privadas nos artigos integrantes da coletânea evidenciam a multiplicidade de proposições teóricas e metodológicas; conseqüentemente, resultado da heterogeneidade das concepções teóricas e práticas abordadas nos artigos produzidos considerando o trabalho realizados por profissionais da educação especial de instituições públicas e privadas de todo território nacional.

Com esse projeto em 2006, o Programa amplia o público foco inicial das ações de multiplicação e os materiais utilizados nessa formação proporcionam a generalização do conceito sobre Educação Especial e Educação Inclusiva que são compreendidas como sinônimos o que pode descaracterizar suas especificidades e avanços (BRASIL, 2007a).

Em meados de 2006, a SEESP solicitou aos municípios-pólo relatórios com dados para a avaliação do Programa. Os pontos avaliados envolveram dados do Censo Demográfico, do Censo Escolar, da abrangência do atendido pelo programa, da formação dos professores, dentre outros. Os resultados foram divulgados no final de 2006 no III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores.

Em 2007 ocorreu o IV Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores, também denominado de IV Seminário Nacional do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, realizado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, abrangendo os 147 municípios-pólo do Programa, representantes dos Estados e o Distrito Federal.

Nesse mesmo ano foi publicada outra versão da coletânea Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas (BRASIL, 2007a) com o objetivo de oferecer aos municípios-pólo continuidade à implementação de ações inclusivas e principalmente na fundamentação teórica e metodológica dos cursos de formação em serviço dos profissionais da educação.

Pela natureza de documento orientador da elaboração de uma política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, apresenta o referencial teórico-metodológico que embasa a formação continuada dos profissionais da educação:

Os Ensaio Pedagógicos refletem o contexto de redefinição das políticas públicas e afirmação de um sistema educacional inclusivo; um momento marcado pela ampliação da pesquisa educacional que passa a reconhecer os limites e dificuldades para enfrentar os desafios colocados a partir de uma visão mais complexa (BRASIL, 2007a, p.3).

Outro documento publicado pela Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação, dentro do projeto de formação continuada de professores, dos município-pólos do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade destinado aos professores que atuam em atendimento educacional especializado apresenta-se em cinco volumes, na introdução de cada um a coordenação geral do projeto explica:

Nossa intenção não é fazer prescrições, mas subsidiá-los; pretendemos que esta formação seja um convite para que, de mãos dadas e envolvendo cada vez mais pessoas, possamos concretizar o ideal de uma escola para todos, solidária, que sonha e canta em diferentes vozes o acolhimento, a inclusão (BRASIL, 2007a, p.04).

Dentre os desafios que uma proposta de educação para todos apresenta, na perspectiva da educação inclusiva, evidenciamos a dificuldade na ampliação do acesso ao ensino público, gratuito e de qualidade social, que caracteriza-se na garantia do direito à diversidade e do respeito e atendimento às diferenças nos contextos educacionais.

Outro importante instrumento de disseminação da Política de Inclusão foi o Projeto Educar na Diversidade nos Países do MERCOSUL (BRASIL, 2007b) com início do processo de elaboração técnica em 2004, que a partir de 2008 efetiva-se em um documento orientador da prática educativa de inclusão. Consiste em um importante registro da ampliação da abrangência do Programa (BRASIL, 2003a) para formação de profissionais nos países do MERCOSUL.

Esse material de formação docente fundamenta teórica e metodologicamente o Projeto, por meio de discussões entre profissionais da Argentina, Chile, Paraguai e Uruguai. Foi coordenado pela Secretaria de Educação Especial do MEC e desenvolvido na Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai. Sua elaboração apresenta a ação conjunta da cooperação técnica da União das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação e da Cultura – UNESCO, da Organização dos Estados Americanos - OEA, dos órgãos da

Organização das Nações Unidas – ONU, da Secretaria da Educação Especial – SEESP, do Ministério da Educação do Brasil – MEC.

Encontramos definidos na apresentação do documento denominado Educar na Diversidade (BRASIL, 2007b) instrumento de sistematização e registro do Programa nos Países do MERCOSUL seu caráter orientador e sua abrangência internacional:

O presente material sobre formação docente é o principal produto do Projeto Educar na Diversidade nos Países do MERCOSUL, desenvolvido na Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai, entre 2000 e 2003. O projeto foi financiado pela Organização dos Estados Americanos (OEA) e contou com o assessoramento técnico do Escritório Regional de Educação para a América Latina e Caribe, da UNESCO (BRASIL, 2007b, p.17).

O público alvo desse Programa envolve vinte e cinco escolas, sendo cinco de cada país acima mencionado. Evidenciamos que nas orientações disseminadas pelo documento Educar na Diversidade apresentam-se como fundamento para a formação de profissionais da educação, a pesquisa-ação e os procedimentos para uma proposta inclusiva nessa perspectiva:

Respondendo às diretrizes da Declaração de Salamanca e refletindo algumas experiências internacionais, o Projeto Educar na Diversidade constitui um projeto-piloto que adota a metodologia da pesquisa-ação [...] No nosso caso, o 'mundo real' são as escolas dos municípios-pólo que participam do projeto e, dentro destas, as práticas de ensino nas salas de aula regular. [...] No projeto Educar na Diversidade o problema-foco de nosso estudo é a necessidade urgente de desenvolvimento de respostas educacionais eficientes à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem nas suas salas de aula através de práticas de ensino inclusivas nas escolas de rede pública, a fim de garantir a aprendizagem bem sucedida de todo(a)s estudantes (BRASIL, 2007b, p.17).

Dentre as propostas implementares das ações do Programa está ampliação do número inicial de municípios, tal pluralidade aumenta também a diferença existente entre os municípios das mais diversas regiões do país.

Os materiais instrucionais distribuídos até 2005 norteiam as diretrizes do Programa apresentando coerência na compreensão do processo de inclusão como tarefa do sistema de ensino comum. Sem a preocupação de unidade teórica, apresenta fundamentação baseada na teoria histórico-cultural com o objetivo de subsidiar os profissionais da educação no atendimento às necessidades pedagógicas dessa ação inclusiva.

A partir de 2006, alguns documentos consultados apresentam registro de experiências educativas e da visão docente de profissionais de escolas, salas e instituições da educação especial. Possivelmente, ressignificando diversas concepções e práticas docentes, denominando-as inclusivas. Assim, o Programa (BRASIL, 2007c) amplia seu foco para a educação de todos, afastando-se da proposta inicial da formação em serviço voltada para o atendimento das crianças com necessidades educacionais especiais, no ensino comum.

Elencamos algumas dessas estratégias de disseminação da educação inclusiva:

#### **Quadro 6 – Programas e ações do MEC para a educação inclusiva**

ANO	MAS E AÇÕES DO MEC
2003	Curso de Formação de Gestores e Educadores <ul style="list-style-type: none"> <li>– Agenda de Trabalho: De volta ao Município</li> <li>– Termo de Adesão</li> <li>– Plano de Trabalho do Município</li> <li>– Projeto de Capacitação de Gestores e Educadores</li> <li>– Carta de Acordo</li> <li>– Termo de Referência</li> <li>– Cronograma de Execução</li> <li>– Prestação de Contas</li> </ul>
2003	Saberes e Práticas da Inclusão no Ensino na Educação Infantil
2003	Caminhando Juntos: Manual das Habilidades Básicas de Orientação e Mobilidade
2004	Direito à educação: subsídio para a gestão dos sistemas educacionais
2004	Referenciais para a Construção de Sistemas Educacionais Inclusivos
2004	Caminhando Juntos: manual das habilidades básicas de orientação e mobilidade
2005	Educação Inclusiva: documento subsidiário à política de inclusão
2005	Educação Inclusiva: Direito à Diversidade – II Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores
2005	Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade – Saberes e Práticas da Inclusão Ensino Fundamental
2005	Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas
2005	Programa Incluir: igualdade de oportunidade e direito à universidade
2006	Educação Inclusiva: atendimento especializado para a deficiência mental
2006	Escola de todos: é o Brasil aprendendo e crescendo com as diferenças.
2007	Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas
2007	Educar na Diversidade
2007	Atendimento Educacional Especializado

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Com base nos materiais elencados acima, evidenciamos que as questões relacionadas às possibilidades de efetivação das ações de formação em serviço,

envolvem a discussão conceitual sobre o processo de inclusão na educação infantil, o financiamento e às responsabilidades dos diferentes profissionais envolvidos no processo. Mesmo que o MEC estabeleça programas, projetos e ações orientadas pelos organismos internacionais para o cumprimento das metas de educação para todos, e nas propostas contemple os direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais, consideramos que a promoção da inclusão, do respeito às diferenças e a construção de um país para todos envolve transformações na forma de organizar e estabelecer essa educação.

Após identificarmos as diretrizes, materiais e documentos do Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade (BRASIL, 2003a), consideramos relevante compreender por meio de documentos e questionamentos aos profissionais da educação infantil, o alcance da formação em serviço, no período de 2003 a 2006, fundamentada na denominada política inclusiva.

#### 4. FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

As políticas educacionais pós-1990 tanto em âmbito nacional quanto internacional decorrem de condicionantes sociais, econômicos e políticos. Assim, expressam direcionamentos e orientações para as práticas sociais por intermédio de seu conteúdo.

Consideramos que nos materiais identificados até aqui e que respaldam a formação em serviço dos profissionais da educação, encontra-se um dos veículos para multiplicação de ações referentes à política da educação inclusiva. Na dimensão estudada, nos documentos analisados, essa formação em serviço pode se constituir em um dos instrumentos profissionais no atendimento das necessidades das crianças matriculadas na educação infantil.

As orientações contidas nas políticas educacionais a partir de 1990 se expressam em constante movimento histórico; muitos dos princípios e diretrizes são apresentados à sociedade, debatidos, avaliados e adaptados de acordo com interesses econômicos, sociais, políticos, dentre outros. Tais adaptações resultam no redimensionamento das estratégias e ações pelo poder público de acordo com os interesses a que se destinam.

Os documentos não se estruturam hierarquicamente, inexistindo aquele com maior importância e abrangência do que outro. Sua relevância e competência são determinadas de acordo com o projeto social em que foram geridos, nos quais estão inseridos (EVANGELISTA, 2009). Nos municípios pesquisados pudemos compreender tal estrutura e organização dos documentos oficiais, considerando que a relevância desses segue o Plano Plurianual<sup>31</sup> do município e decorre deste as ações e demais encaminhamentos para a educação municipal.

O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (BRASIL, 2003a) demonstra tais determinações em estratégias de disseminação da chamada política educacional inclusiva. Os recursos se concretizam em materiais e

---

31 O Plano Plurianual, no [Brasil](#) de acordo com o Artigo 165, da [Constituição Federal](#) de 1988 foi regulamentado pelo Decreto 2.829, de 29 de outubro de 1998 pelo presidente [Fernando Henrique Cardoso](#). O Plano estabelece as medidas, gastos e objetivos a serem seguidos pelo [Governo Federal](#) ao longo de um período de quatro anos. A partir de então, cabe aos municípios organizarem seus Planos Plurianuais com a mesma periodicidade e objetivos. Vide: VAINER, Ari. **Manual de Elaboração**: o passo a passo da elaboração do PPA para municípios. 2ª ed. Brasília: Ministério do Planejamento, Organização e Gestão, Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, 2008.

orientações que expressam constantes alterações na dimensão da formação em serviço dos profissionais da educação.

A versão inicial de 2004 exprime como propositura multiplicadora a realização de eventos na modalidade presencial em todo território nacional. O foco está voltado para profissionais do ensino fundamental e, visa sua preparação para o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais. Sob a concepção de educação inclusiva defende a matrícula desses alunos, preferencialmente, no ensino comum e, reconhece como prioridade para atendê-los a formação dos profissionais pautada em conhecimentos específicos das deficiências, condutas típicas e altas habilidades/superdotação. Concordamos que, essa versão direciona as ações do Programa (BRASIL, 2003a) para o atendimento das crianças com necessidade educacionais especiais com preferência no ensino comum preparando os profissionais para uma ação educativa responsável e de qualidade.

A versão divulgada em 2007 apresenta alterações consideráveis em sua estrutura e organização, como a realização de cursos, conferências e seminários a distância. O conceito de educação inclusiva é ampliado para o de educação para todos, por meio da qualidade de ensino e da melhoria curricular e metodológica na Educação Básica, reconhecendo-a como inclusiva e com abrangência sócio-histórica e política. As orientações sugerem a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum, embora apresentem constantes relatos de práticas educativas realizadas por profissionais de escolas, salas e instituições da educação especial (BRASIL, 2007c).

Essa ampliação do entendimento, pelo poder público federal, acerca da educação inclusiva foi difundida aos estados, distrito federal e municípios por meio da distribuição de materiais orientadores, de cursos de formação em serviços e campanhas vinculadas nos meios de comunicação em todo território nacional. Com maior abrangência ao público atendido pelas estratégias do Programa (2007c) generalizaram-se as ações de formação em serviço destinadas aos profissionais da educação sob a perspectiva da educação inclusiva.

Outro ponto que merece destaque, consiste na presença de depoimentos e experiências dos profissionais de escolas, salas e instituições de educação especial nos materiais de formação em serviço. Tal fundamentação pode apontar

para a transferência do atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais para aos profissionais especialistas ou instituições especializadas.

Em 2008 a ressignificação dessas diretrizes, divulgadas pelo MEC, evidencia-se nos documentos instrucionais que norteiam a continuidade da formação de profissionais da Educação Básica, sob a perspectiva da educação inclusiva. Em conformidade com interesses internacionais, o documento Informe El desarrollo de la educación. Educación inclusiva: el camino hacia el futuro (BRASIL, 2008) enviado pelo governo federal à UNESCO, amplia as atribuições da educação inclusiva. Esse compromisso repassa ao Programa (BRASIL, 2003a) a responsabilidade pela garantia de educação para todos os alunos, independente de condição social, cultural, linguística, étnica, racial, orientação sexual, gênero, característica física, intelectual e psíquica.

Outra adaptação resulta da, já citada, ampliação do Programa (BRASIL, 2003a) aos países do MERCOSUL que, ocorre pela implantação do Projeto Educar na Diversidade nos Países do MERCOSUL (BRASIL, 2007b).

O conteúdo das propostas de formação em serviço e os ajustes políticos que visam a implementação de formas de efetivar as políticas educacionais necessitam da reflexão crítica pelos profissionais da educação infantil. Essa consciência à luz de fundamentos teóricos e metodológicos permite estabelecer uma prática educativa voltada à inclusão infantil.

Nesse contexto, a realidade da educação infantil inclusiva evidencia a importância em se aprofundar conhecimentos sobre o desenvolvimento humano - cultural e psíquico - como processo educativo, que possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento dessas crianças pequenas.

Oliveira (2001) comenta sobre o sentido ou a importância em definir o método para chegar a um determinado objetivo. O método definido representa a forma de investigação o que direciona ao objetivo da pesquisa. Nessa compreensão, o método não indica tão somente um caminho dentre outros, mas norteia em um caminho seguro, que permite interpretar com maior coerência e correção as questões sociais propostas no estudo dentro da perspectiva escolhida pela pesquisadora.

Recorremos assim, na perspectiva marxiana de investigação, que permite a compreensão da realidade dos conteúdos que envolvem as propostas de



formação para analisarmos a totalidade do contexto histórico no qual são geradas as políticas de inclusão para a Educação Infantil.

Nessa pesquisa educacional o empírico representa uma etapa do processo de investigação em que, para desvelar a essência dos documentos<sup>32</sup> e, chegar ao concreto do pensamento dos profissionais participantes precisamos identificar as determinações estruturais das políticas inclusivas, desde as mais simples das compreensões.

Destacamos a importância em articular, as categorias de conteúdo estabelecidas na investigação, com isso pretendemos compreender a realidade social que envolve a educação infantil inclusiva, relacionando-as com a dinâmica das relações econômicas capitalistas. Para Netto (2004, p. 58),

[...] o procedimento metodológico próprio a essa teoria consiste em partir do empírico (os fatos) apanhar as relações com outros conjuntos empíricos, investigar a sua gênese histórica e o seu desenvolvimento interno e reconstruir, no plano do pensamento, todo esse processo. O circuito investigativo, recorrendo compulsoriamente à abstração, retorna sempre ao ponto de partida – e, a cada retorno compreende-o de modo cada vez mais inclusivo e abrangente. [...] A pesquisa, portanto, procede por aproximações sucessivas ao real, agarrando a história dos processos simultaneamente às suas peculiaridades internas.

Sob este enfoque, a formação em serviço dos profissionais da educação infantil necessita ser explicada e compreendida na totalidade do processo educativo, considerando os profissionais envolvidos como agentes do trabalho educativo, participantes da elaboração de significados no processo ensino e aprendizagem.

Para Evangelista (2009, p.05) se

[...] compreendemos a empiria como gestada na história, como manifestação da consciência humana na história, e se a tomamos como passível de conhecimento pelo sujeito histórico podemos considerar que conhecê-la é conhecer a própria consciência do homem. Pelo seu conhecimento é possível articular outras formas

---

<sup>32</sup> A base empírica da pesquisa se encontra em documentos para a disseminação de diretrizes políticas para a educação e será analisado como fonte primária. Documentos de política educacional elencamos as leis, documentos oficiais e oficiosos, dados estatísticos, documentos escolares, correspondências, livros de registros, regulamentos, relatórios, livros, textos e correlatos. Também, documento pode ser qualquer tipo de registro histórico como as entrevistas, questionários, depoimentos, filmes, jornais, revistas, *sítes*, e outros (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

de consciência. Em síntese, expressam vida, conflitos, litígios, interesses, projetos políticos – história. Na efervescência dessas determinações se encontram pesquisador, documento e teoria.

O sujeito histórico cria ideia e consciência ao produzir e reproduzir a realidade social em que se encontra inserido, sendo nela ao mesmo tempo produzido e produtor. Assim, a educação apresenta um caráter social do homem por meio do processo educativo criar a si mesmo como ser histórico e social à medida que produzem bens materiais, relações e instituições sociais, ideias que possibilitem um modo de ver o mundo.

Assim, nos limites desse estudo, a identificação e a abrangência do conteúdo dos documentos oficiais e oficiosos analisados criticamente possibilitam “conhecer quem somos, porque estamos aqui, que possibilidades humanas se manifestaram, e tudo quanto podemos saber sobre a lógica e as formas de processo social” (THOMPSON, 1981, p. 58).

Entendemos que, muitas das inconstâncias políticas resultam em práticas sociais nas instituições de cuidado e educação infantil e, na compreensão crítica dessas alterações, reside a possibilidade histórica da consciência humana.

Assim, para Kosik (2002, p.149),

[...] a realidade não é um caos de eventos e situações fixadas; é unidade dos eventos com os sujeitos dos eventos, é unidade das situações [...] o homem não é prisioneiro da animalidade e da barbárie da espécie, dos preconceitos e das circunstâncias, mas com seu caráter ontocriador (como práxis) possui a capacidade de transcendê-los para se elevar a verdade e à universalidade.

Pela práxis o homem supera a animalidade e compreende a realidade das coisas e do seu ser no mundo.

Na práxis e baseado na práxis, o homem ultrapassa a clausura da animalidade e da natureza inorgânica e estabelece a sua relação com o mundo como totalidade. [...] à totalidade do mundo pertence também o homem com a sua relação de ser finito com o infinito e com a sua abertura diante do ser, sobre as quais se baseia a possibilidade de linguagem e da poesia, da pesquisa e do saber (KOSIK, 2002, p. 227).

Para Kosik (2002) a história do mundo baseia-se no processo do homem criando a si próprio pelo trabalho. Compreendemos que os profissionais que atuam na educação, e que precisam de formação em serviço para atenderem às crianças com necessidades educacionais especiais, produzem conhecimento e tem direito de acesso ao que se produz socialmente.

Contudo, a pesquisa nos aponta, que o imediatismo que nasce das necessidades diárias da prática educativa favorece modismos, consolida, reafirma equívocos e crises existentes na escola. A pressa pode ser um indicativo de uma superficialidade teórica dos educadores, necessitando de concepções que fundamentam e orientam as ações que constituem as práticas (KRAMER, 1993).

O próprio conceito de conhecimento é, em geral, tomado de forma rápida e superficial. Para conhecer os documentos que fundamentam a proposta inclusiva é preciso interrogá-los desvelando aquilo que os determina e compõe sua estrutura como expressão da realidade.

O conhecimento se realiza como separação de fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial, já que só através dessa separação se pode mostrar a sua coerência interna, e com isso, o caráter específico da coisa (KOSIK, 2002, p. 18).

]Algumas concepções são compreendidas equivocadamente apontando a necessidade de um aporte teórico que favoreça análises objetivas do real. No trabalho crítico com as fontes, alguns dados foram selecionados, sob a concepção teórica e metodológica dos conceitos como contradição, totalidade, mediação dos conteúdos orientadores.

Se, por um lado, as determinações normativas e orientadoras das políticas educacionais inclusivas apontam para o acesso da criança com necessidades educacionais especiais na escola comum; por outro lado, as ações políticas demonstram fragilidade na formação, na avaliação e no assessoramento dos profissionais para atendimento desses educandos, considerados alunos de inclusão<sup>33</sup>.

Na busca pela identificação dessas ações políticas, consideramos que as propostas municipais - ou a ausência das mesmas – para a formação em

---

<sup>33</sup> A denominação alunos “de inclusão” não encontra fundamentação legal. Contudo, essa terminologia é utilizada pelas Secretarias Municipais de Educação, nas escolas, nos Centros de Educação Infantil, entre os profissionais com os quais realizamos a pesquisa, para denominar os alunos com baixo rendimento escolar, seja ele relacionado à condições de aprendizagem, às limitações, disfunções ou deficiências.

serviço dos profissionais que atuam nos centros de educação infantil, representam um importante caminho na revisão coletiva de concepções e paradigmas, desvelando desafios e possibilidade no processo inclusivo.

#### **4.1 Considerações Metodológicas: dimensionando os procedimentos de pesquisa**

Os estudos realizados oferecem elementos que esclarecem questionamentos levantados no decorrer da pesquisa. Existe um distanciamento entre as normas e orientações oficiais publicadas e as propostas e ações efetivadas nas instituições de educação infantil.

Assim, vimos por meio de documentos oficiais – decretos, resoluções, memorandos, propostas e arquivos analisados a necessidade de compreender se tais orientações eram reconhecidas como encaminhamentos oficiais norteadores da formação em serviço dos profissionais. Da mesma forma, questionamos se existia uma anuência por parte dos pesquisados acerca dos princípios inclusivos desses documentos. Para isto consideramos necessário não apenas realizar os questionamentos aos profissionais da Educação Infantil de dois municípios paranaenses Maringá e Pitanga para examinar algumas concepções advindas da formação em serviço para o atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais, no período entre 2003 até 2006<sup>34</sup>.

Tínhamos clareza de que não se tratava de somar dados, ou constatar evidências lineares, precisávamos de uma visão mais abrangente das influências dos conteúdos distribuídos para a formação em serviço, dos profissionais da educação infantil, necessitávamos de contato mais direto com o objeto de análise, em um enfoque diferenciado para a compreensão e interpretação da realidade.

Para definir o que observar, tomamos como parâmetro os conhecimentos adquiridos com o estudo da temática, os elementos reunidos na primeira e na

---

<sup>34</sup> Para análise dos resultados da pesquisa recorremos a fatos anteriores e posteriores ao período demarcado. Apoiadas em Evangelista, (2009) consideramos a tríplice temporalidade em que o conhecimento que produzimos em um dado tempo foi mediado pela análise da produção do período e sobre o período. A primeira temporariedade se encontra no tempo de produção das fontes primárias, das marcas originais de sua determinação histórica; a segunda nas fontes secundárias cujas interpretações são produzidas em seu tempo, sobre o tempo das fontes primárias analisadas e a terceira, em nosso tempo, como pesquisadora que, vivendo num dado momento, relacionamo-nos com o tempo das fontes e o tempo produzido sobre as análises.

segunda seção sobre a composição das políticas educacionais de inclusão do Governo Federal e o referencial teórico-metodológico proposto nos materiais orientadores distribuídos pela SEESP para a efetivação das políticas de inclusão, que fundamenta os materiais de formação em serviço dos profissionais da educação infantil inclusiva. Esses conhecimentos teóricos prévios, informam ao pesquisador o que, como e por quê analisar.

Conforme exposto anteriormente, a legislação e as diretrizes em vigor asseguram e orientam para a efetivação da educação para todos. Assim, desde 1988, na Constituição Federativa do Brasil, a educação infantil constitui-se como direito de todas as crianças. Em decorrência, os documentos legais e oficiais em âmbito nacional e do estado do Paraná reconhecem as crianças como sujeitos detentores de direitos inerentes a todas as pessoas, podendo recorrer a direitos especiais por encontrarem-se em etapa de desenvolvimento. Contudo, tais direitos dispostos em leis, não tem se efetivado.

Em 1996, decorrida quase uma década da aprovação e promulgação da Constituição Federal, a educação infantil firma-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN como primeira etapa da educação básica, integrada aos sistemas de ensino<sup>35</sup> (BRASIL, 1996).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001e) e as Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001d) orientam para o atendimento educacional especializado com início na educação infantil. Nesses documentos orientadores que respaldam a organização das instituições educacionais em relação às crianças com necessidades educacionais especiais é recomendada a ação educativa de forma compartilhada entre a família, a escola e a comunidade.

Estes materiais oficiais para uma proposta educacional inclusiva sugerem a organização de programas de prevenção na área da deficiência visual e auditiva. Também, orientam os sistemas estaduais, municipais a construir uma educação que reconheça a diferença e atenda às necessidades educacionais especiais de todos os seus alunos.

Tais documentos (BRASIL, 1998b; BRASIL, 2001; BRASIL, 2001d) não especificam claramente a forma de organização desse sistema inclusivo e

---

<sup>35</sup> A partir de 1996 muitos Centros Municipais de Educação Infantil que pertenciam às Fundações de Desenvolvimento e Assistência Social passaram à responsabilidade das Secretarias Municipais da Educação. Em Maringá a transição foi regulamentada pela Lei Complementar 329/99. Disponível em: <[www.maringa.pr.gov.br](http://www.maringa.pr.gov.br)>. Acesso em: 10 de out. 2010. Em Pitanga consta nos arquivos e registros da Secretaria Municipal da Educação (PITANGA, 2009), Coordenação de Educação Infantil que desde 2000 os Centros Municipais integram a rede de ensino municipal.

desconsideram a necessidade de projetos pedagógicos e de formação profissional.

Em conformidade com determinações legais e oficiais em vigor, a educação infantil integra hoje, o cenário maior, que discute formas de efetivação do direito de toda pessoa matricular-se no sistema de ensino, em qualquer nível, frequentando uma sala de aula comum; inclusive as crianças que apresentam necessidades educacionais especiais.

Como resultado da LDBen, de 1996 e a constituição do FUNDEF<sup>36</sup>, ocorreram alterações significativas nas funções do poder público acerca da educação pública. No processo de descentralização das atribuições federativas ao poder público municipal compete a responsabilidade em constituir políticas, formar profissionais, propor ações pedagógicas e fornecer espaço adequado às necessidades dessa etapa educativa (BRASIL, 1996).

No estado do Paraná, desde meados de 1980 registram-se ações compartilhadas entre estado e municípios<sup>37</sup> para a implantação de propostas pedagógicas voltadas à Educação Infantil, ancoradas em instituições internacionais como o Banco Mundial - BM, difundidas pelo MEC e aderidas pela SEED-PR.

Essas alternativas pedagógicas atribuem caráter educativo à educação infantil e encontram-se respaldadas na legislação nacional das décadas de 1980 - 1990 e se legitimam como política educacional paranaense, como tal, sofrem a mesma alternância de orientações, princípios e fundamentos que as orientações nacionais. No entanto, ressaltamos que, as mudanças nos textos legais e oficiais por si não garantem a superação de concepções e paradigmas conservadores e excludentes. É necessário instrumentalizar o profissional, com habilitação profissional específica compatível com o projeto de Educação Infantil proposto oficialmente.

Outro marco relevante que decorre dessas alterações da legislação no âmbito educacional, refere-se à discricionariedade<sup>38</sup> dos municípios em comporem sistemas próprios de ensino (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

A discricionariedade dos municípios em optar por integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica encontra-se fundamentada no parágrafo único, do artigo 11, da Lei de Diretrizes e

---

<sup>36</sup> O FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério instituído pela Emenda Constitucional n.14 de 1996 - EC 14/96 - e regulamentado pela Lei nº 9.424/96 dispõe acerca da redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, estabelecendo que nos dez primeiros anos da promulgação desta Emenda, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão não menos de sessenta por cento dos recursos a que se refere o *caput* do artigo 212 da Constituição Federal, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério (BRASIL, 1996).

<sup>37</sup> Conforme documentos da Secretaria de Estado da Educação destacar as seguintes ações para a Educação Infantil: Currículo Básico para as Escolas Públicas do Paraná (PARANÁ, 1990) Projeto Araucária – Centro de Apoio à Educação pré-escolar (PARANÁ, SEED, 1985) e Projeto para Qualificação do Profissional Leigo da Educação Infantil (PARANÁ, SEED, 1998).

<sup>38</sup> “O poder discricionário é concedido pelo Direito à administração, de modo explícito ou implícito para praticar os atos administrativos com liberdade de escolha de sua conveniência, oportunidade e conteúdo” (MEIRELLES, 2005, p.118).

Bases da Educação<sup>39</sup>. Essa faculdade legal dos municípios interfere no regime de colaboração entre União, Distrito Federal, estados e municípios.

Após o ano de 2000, os municípios que decidiram permanecer subordinados à Secretaria do Estado da Educação do Paraná, integraram as instituições de educação infantil à gestão pedagógica, administrativa e financeira das redes municipais de ensino, regulamentadas, supervisionadas e controladas estatisticamente pelos Núcleos Regionais de Educação.

Compõem a rede oficial de ensino do Paraná, informatizada pelo Sistema Estadual de Registro Escolar – SERE com registro de frequência, movimentação e avaliação dos educandos, automatização da documentação escolar e controle dos históricos escolares.

Tal Sistema Estadual encontra-se sob a responsabilidade, orientação e fiscalização do Conselho Estadual de Educação - CNE, da Secretaria Especial de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico e da Secretaria de Estado da Educação – SEED/PR. Como parte constitutiva do governo estadual a Secretaria de Estado da Educação acompanha direta e indiretamente o processo educativo em todos os municípios do Estado por intermédio dos Núcleos Regionais de Ensino (CAMARGO, 1998).

No Paraná foram registradas, desde a década de 1980 propostas educacionais para a educação infantil por meio de estratégias e ações políticas que envolvessem a participação de representantes do governo do Estado, dos municípios, da sociedade civil organizada e de profissionais especializados.

No organograma dos municípios consultados, as secretarias municipais de educação apresentaram as funções relativas à educação infantil e educação especial em coordenações próprias<sup>40</sup>.

No município A existe a Gerência e Coordenação da Educação Infantil. A educação especial estrutura-se em coordenadoria própria subordinada à Gerência de Apoio à Ação Educativa.

O município B apresenta os setores específicos organizados em Coordenação da Educação Infantil e Coordenação de Educação Especial, subordinadas à Diretoria de Departamento de Educação.

Em ambos os municípios pesquisados a gestão das instituições de Educação Infantil está estruturada e organizada, em CMEIs – Centros Municipais

---

<sup>40</sup> A municipalização expressa-se nos anos de 1990 nas políticas para a educação especial pelo documento orientador: Expansão e Melhoria da Educação Especial nos Municípios Brasileiros. Essa publicação da SEESP/MEC destina-se a operacionalização de um processo orientando para a criação de um setor dentro da Secretaria Municipal de Educação para responder pelo programa de educação especial e o provimento das escolas de rede municipal de condições físicas, imobiliário e equipamentos necessários ao atendimento aos alunos portadores de deficiência (BRASIL, 1994).

de Educação, totalmente geridos pelo poder público e os CEIs, instituições conveniadas de natureza filantrópica, confessional e assistencial (BRASIL, 1996).

De 2003 a 2008, no município A, 42 CMEIs encontravam-se geridos pelo poder público e 10 CEIs por instituições conveniadas de natureza filantrópica, confessional e assistencial (MARINGÁ, 2009). No município B, os 05 CMEIs eram geridos pelo poder público, não existindo CEIs conveniadas.

A partir de 2003, a Coordenação Pedagógica de Educação Infantil, do Departamento de Ensino Fundamental passa por significativa reformulação para atender ao público advindo da municipalização. Essas mudanças envolvem profissionais específicos para a elaboração de orientações pedagógicas e a formulação de políticas para a educação infantil paranaense (PARANÁ, 2006a).

As orientações fundamentam-se em diretrizes e princípios educativos que expressam uma perspectiva pedagógica complementar ao caráter de guarda e a assistência até então preponderantes nas instituições paranaenses.

Em 2004, a Secretaria de Estado da Educação realizou o I Seminário das Diretrizes Políticas para a Educação Infantil, envolvendo 800 profissionais. Os temas trabalhados versaram acerca da educação infantil no Brasil, a importância da formação de professores, as relações entre políticas educacionais e a organização de Sistemas Municipais de Educação (PARANÁ, 2006b).

Quanto à Educação Infantil no Paraná em 2004 observa-se o seguinte movimento de matrículas:

#### **Quadro 7 – Movimento de matrículas da Educação Infantil no Paraná**

CENSO 2004 <sup>41</sup> - PARANÁ	
9.003.804	POPULAÇÃO DE 0 A 6 ANOS
336.611	INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL
98.255	CRECHES
248.356	PRÉ-ESCOLAS
69%	REDE MUNICIPAL
30%	REDE PARTICULAR
1%	REDE ESTADUAL

Fonte: Dados organizados pela autora. Obtidos no Censo de 2004 (BRASIL, MEC, INEP, 2004).

O demonstrativo do movimento das matrículas em instituições de Educação Infantil em 2004 evidencia a primazia do atendimento em instituições públicas municipais, na faixa etária de 04 a 06 anos, correspondente às pré-

<sup>41</sup> Utilizaremos dados anteriores ao Censo 2010 por estes índices encontram-se em período de conclusão, revisão e publicação pelo IBGE.



escolas<sup>42</sup>, e o gradativo processo de extinção desse atendimento sob a gestão da rede estadual do Estado (1% das matrículas).

No mesmo ano, nos 32 NRE<sup>43</sup>, espaços de formação envolveram 7.500 profissionais para estudar e discutir os rumos da educação infantil paranaense. Participaram dos encontros docentes de universidades, professores e alunos de cursos normais, professores das instituições de todo Paraná. As temáticas abordadas nos eventos envolveram discussões a respeito das práticas pedagógicas e o significado da elaboração de uma Proposta Pedagógica<sup>44</sup> para os Centros de Educação Infantil (PARANÁ, 2006a).

As atividades conclusivas do I Seminário Paranaense de Educação Infantil expressaram discussões a respeito das diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil e o processo de integração das instituições de Educação Infantil nos sistemas de ensino.

O encontro contou com a presença de gestores municipais, coordenadores pedagógicos e professores de instituições, representante do Movimento Interfórum de Educação Infantil do Brasil – MIEIB, do Grupo de Trabalho de Educação Infantil do Paraná – GTEI e da Secretaria do Trabalho e da Promoção Social. Ampliou a participação de outras esferas no debate que envolve as questões sobre Políticas para a Educação Infantil (PARANÁ, 2006b).

Essas iniciativas políticas, por meio da Secretaria de Estado da Educação do Paraná resultaram no documento Orientações para (Re)elaboração, Implementação e Avaliação de Proposta Pedagógica na Educação Infantil (PARANÁ, 2006a). Tal subsídio teórico-metodológico e a Deliberação 02/2005, do Conselho Estadual de Educação consistiu em referencial orientador das instituições de Educação Infantil do Paraná na elaboração, divulgação e avaliação da Proposta Pedagógica (PARANÁ, 2006a).

Para compreender esse acompanhamento, solicitamos por intermédio de correspondência eletrônica aos 32 Núcleos do Paraná, informações sobre projetos de capacitação de gestores e educadores, no período de 2003 a 2006 desenvolvidos pelos municípios em relação à Educação Infantil sob a égide do

---

<sup>42</sup> A Deliberação n.º 003/99 (PARANÁ, 1999) refere-se ao limite de seis anos, deve ser atualizado de acordo com a Lei no 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que institui o ensino fundamental de nove anos de duração com a presença das crianças de seis anos de idade. Com a aprovação da Lei no 11.274/2006, ocorrerá o ingresso de um número maior de crianças no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas pertencentes aos setores populares, uma vez que as crianças de seis anos de idade das classes média e alta já se encontram, majoritariamente, incorporadas ao sistema de ensino – na educação infantil ou na primeira série do ensino fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>, acesso 29 de janeiro de 2009.

<sup>43</sup> Os 32 Núcleos Regionais de Ensino do Paraná estão localizados nos seguintes municípios: Apucarana, Área Metropolitana Norte, Área Metropolitana Sul de Curitiba, Assis Chateaubriand, Campo Mourão, Cascavel, Cornélio Procopio, Curitiba, Dois Vizinhos, Foz Do Iguaçu, Francisco Beltrão, Goioerê, Guarapuava, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Londrina, Maringá, Loanda, Paranaíba, Paranaíba, Pato Branco, Pitanga, Ponta Grossa, Telêmaco Borba, Toledo, Umuarama, União da Vitória, Wenceslau Braz, Laranjeiras do Sul e Ibaiti.

<sup>44</sup> O termo Proposta Pedagógica foi adotado por opção política em substituição ao termo Projeto Político-Pedagógico em diversos documentos oficiais das instituições públicas consultadas.

Programa (BRASIL, 2003a). Os Núcleos informaram a ausência de registro do acompanhamento e da abrangência de projetos de formação dos profissionais da Educação Infantil, tal controle encontra-se sob a responsabilidade das instâncias municipais.

Consultamos então, as Secretarias Municipais da Educação dos municípios-pólo desse Programa (BRASIL, 2003a): Curitiba, Cascavel, Guarapuava, Londrina, Maringá, Ponta Grossa, Umuarama e Cruzeiro do Oeste cada um responsáveis por 22 municípios da área de abrangência.

Com base nesses dados e em documentos orientadores e normativos publicados e distribuídos pelo MEC, recomendados na formação em serviço dos profissionais da educação básica elaboramos para a coleta de dados um questionário com questões de múltipla escolha, objetivas com a possibilidade de respostas subjetivas complementares<sup>45</sup>.

Em decorrência desse instrumento, selecionamos dois municípios, cada uma com características próprias e participantes do Programa (BRASIL, 2003a). Escolhemos, dentre os 399 municípios paranaenses o município de Maringá, identificado como um dos municípios-pólo e o município de Pitanga como extensão de abrangência do Programa.

Maringá - município A localiza-se na região noroeste, interior do estado do Paraná, identificado como o terceiro maior município do estado em população, identificado como de porte médio-grande. Com urbanização de forma planejada compõe no cenário nacional um importante entroncamento rodoviário regional, considerado como um dos mais arborizados do país. Fundado em 10 de maio de 1947, sob a responsabilidade da empresa Companhia de Melhoramentos do Norte do Paraná, em 1951 elevou-se a município independente (CAMARGO, 1998).

Pitanga - município B situado na região centro-sul, começou a receber moradores a partir de 1914, que vieram da região de Prudentópolis, tornando-se município em 28 de janeiro de 1944. Na região, questões complexas e históricas compreenderam litígios possessórios, em que as disputas judiciais por terras<sup>46</sup>

---

<sup>45</sup> Modelos das questões aplicadas encontram-se em anexo, p. 193.

<sup>46</sup> Dois graves conflitos de terras no Paraná ocorreram em Pitanga como a Revolta de Sapecados – envolvendo 50 mil alqueires de terras devolutas na Fazenda Ubá (hoje município de Ivaiporã) e o Grilo do Tigre – em que fazendeiros forjaram a medição de uma área de 47 mil alqueires de Pitanga a Manoel Ribas resultando no episódio mais violentos da história do Paraná (Vide CAMARGO, Manoel Borba. **Abril violento**. Curitiba: Base Editora, 1992).

renderam-lhe a fama de município violento, recebendo a identificação de faroeste paranaense na década de 1950 a 1970. Hoje essas questões judiciais continuam a destacar-se na Comarca, inclusive como questões de ocupação de terras pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST (CAMARGO, 1992).

As principais fontes de economia do município originam-se das indústrias de papel e papelão, seguidas da produção de gêneros alimentícios e da extração de madeira. O município complementa sua renda com produtos agrícolas – milho e soja, da pecuária e em atividades ligadas a implantação e regeneração de florestas (CAMARGO, 1998).

Na tentativa de melhor caracterizar os municípios selecionados, recorreremos a dados oficiais divulgados durante o período investigado. Nesse sentido, para a elaboração de estratégias de desenvolvimento econômico e social para determinadas regiões do Brasil, o poder público recorre a dados estáticos de alcance mundial. Dentre esses ressaltamos o Índice de Desenvolvimento Humano - IDH instituído pela Organização das Nações Unidas – ONU, por meio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD para acompanhar os avanços esperados no processo global de desenvolvimento humano dos países considerados em desenvolvimento.

Para o cálculo do valor do IDH de cada país, considera-se a longevidade da população e a perspectiva de sobrevivência dos nascituros; a abrangência da educação mensurada pelas taxas de alfabetização e de matrícula no ensino fundamental, médio e superior e a renda per capita ou o Produto Interno Bruto - PIB, ajustada pela capacidade de compra entre os habitantes destes países.

A classificação e posterior comparação entre o IDH de cada localidade se apresenta quantitativamente acima de 0,800 - desenvolvimento humano elevado; de 0,500 e 0,799 - desenvolvimento médio e; inferior a 0,500 desenvolvimento baixo. O município A apresenta nível elevado e o município B apresenta nível médio.

Esses dados são referendados e analisados mundialmente, embora com ressalvas em sua interpretação, até mesmo pelo seu idealizador, o PNUD. O programa, considera difícil a possibilidade de mensuração exata do conceito de desenvolvimento humano que representa um conjunto amplo, impreciso e complexo (BRASIL, 2004g).

Em se tratando de índice auferido a partir da organização de dados referentes ao desenvolvimento da população de determinada região precisam de outras informações para expressar as reais condições de vida da população. O aprimoramento desses dados ocorre mediante o acompanhamento e avaliação sistemática dessa realidade. Necessita ainda, da reflexão acerca das condições reais que fundamentam a implantação de políticas sociais, para que não incorra em suposições as quais sujeitam à fragilidade e à descontinuidade dessas políticas (PRIETO, 1998).

A seguir organizamos dados dos municípios investigados com base em tais índices:

**Quadro 8 – Dados dos municípios pesquisados**

MUNICÍPIO	EMANCIPAÇÃO	DISTÂNCIA DA CAPITAL	REGIÃO MASSORREGIÃO PARANAENSE	ÁREA TERRITORIAL	POPULAÇÃO***	IDH***	NÍVEL PNUD	PIB
MARINGÁ (Município A)	1951	450 km	Noroeste	487,9 km <sup>2</sup>	335.511 pessoas <u>Densidade</u> 687,6 hab./km <sup>2</sup>	0,841	<u>Elevado</u>	<u>R\$</u> 6.165.504* mil <u>Per capita</u> <u>R\$</u> 18.914,00*
PITANGA (Município B)	1944	345 km	Centro-sul	1.676,50 km <sup>2</sup>	35.841 pessoas (Urbana- 18.324 hab. Rural-17.517 hab.) <u>Densidade</u> 20,7 hab./km <sup>2</sup>	0,743	<u>Médio</u>	<u>R\$</u> 249.853** mil <u>Per capita</u> <u>R\$</u> 7.220,00**

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora com variações nas bases de informações: PNUD, 2000; IBGE, \*2007, \*\*2005, demais dados IBGE 2009\*\*\*.

As informações originam-se de indicadores da população dos municípios investigados que fundamentam as propostas de políticas dessas localidades. Os Municípios A e B emancipados há pouco tempo - 66 e 59 anos, localizam-se com distância geográfica da capital semelhante, mas em posição diversa dentre as mesorregiões paranaenses.

Como população absoluta que corresponde à totalidade dos habitantes recenseados, o Município A indica maior quantidade de pessoas do que o Município B, o que reflete no cálculo da população relativa, referente à quantidade total de pessoas do município dividida pela extensão territorial em quilômetros quadrados. Tais dados apontam que a densidade demográfica do município B exprime uma cifra considerada baixa.

Contudo, essa análise precisa considerar a relação da área, as variações socioeconômicas da mesorregião e as condições específicas de cada um dos municípios. O município A indica nível elevado dentro do estabelecido pelas metas internacionais do PNUD, destacando-se como pólo na economia paranaense, considerada sub-centro geoeconômico regional do país. O município B configura-se no PNUD com desenvolvimento a nível médio. Divide suas possibilidades de crescimento econômico entre atividades urbanas – industriais de pequeno porte e rurais.

Outro referencial que orienta a mobilização de recursos e de propostas educacionais é o Índice de Desenvolvimento Infantil – IDI, desenvolvido pela UNICEF-Brasil, no processo de descentralização e municipalização das políticas e serviços destinados ao desenvolvimento infantil e dos adolescentes brasileiros.

Esse índice encontra-se pautado em elementos do enfoque de direitos humanos, contidos na doutrina da proteção integral do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). No documento orientador do cálculo e análise do Índice de Desenvolvimento Infantil – IDI (BRASIL, 2004h) expressa algumas das dimensões do desenvolvimento infantil como a importância da primeira infância no desenvolvimento futuro do indivíduo e sua relação com a condição de pobreza. Apresenta algumas dimensões relevantes que precisam ser consideradas e atendidas, como: o reconhecimento de que nos primeiros três anos de vida os neurônios formam as conexões que irão determinar a capacidade de aprendizagem, memória, raciocínio, e habilidades de uma pessoa; que a qualidade dessa primeira infância para as crianças brasileiras está também relacionada com os recursos de suas famílias, ou seja, as crianças nascidas em famílias pobres têm maior possibilidade de comprometer a sua situação econômica futura.

As crianças pobres de hoje constituirão, com maior probabilidade, as unidades familiares pobres de amanhã; que o nível educacional dos pais em evidência o da mãe, o tamanho dos domicílios e a estrutura das famílias, e as condições sanitárias básicas da moradia são dimensões para compreender o desenvolvimento infantil .

As limitações enfrentadas na construção do IDI aproximam-se das apontadas para as dificuldades de exatidão do IDH devido à complexidade à

natureza multidimensional do contexto infantil. As esferas federais, estaduais e municipais recorrem e procuram interpretar os dados do IDI de maneira favorável para a captação de recursos nacionais e internacionais visando a propositura de ações para a infância.

Esses encaminhamentos apresentam como meta prioritária a promoção de condições de desenvolvimento a todas as crianças e adolescentes sem qualquer discriminação, com políticas e ações para a promoção de sua sobrevivência e desenvolvimento integral (BRASIL, 2004g).

De acordo com o Índice de Desenvolvimento Infantil – IDI, de 1999 a 2004:

**Quadro 9 - Índice de Desenvolvimento Infantil – IDI - 1999 a 2004**

PARANÁ		POPULAÇÃO DE 0 A 6 ANOS		% DE CRIANÇAS MATRICULADAS EM PRÉ-ESCOLA		IDI	
CLASSIFICAÇÃO NACIONAL		IDI 1999	IDI 2004	IDI 1999	IDI 2004	IDI 1999	IDI 2004
1999	2004						
<b>8º</b>	<b>7º</b>	9.003.804	9.563.643	38,59	<b>44,28</b>	0,660	<b>0,718</b>

Fonte: Índice de Desenvolvimento Infantil - IDI (BRASIL, 2004g, p.68).

O Paraná ocupava a oitava posição, em 1999, caindo para a sétima posição em 2004 no cenário nacional. No contexto educativo o IDI demonstra a prioridade do poder público com a matrícula de crianças na pré-escola, revelando a concepção de que as famílias continuam responsáveis pela guarda e a assistência de crianças de 0 a 3 anos de idade.

Na esfera estadual, as informações do IDI a respeito da situação da infância nos Municípios pesquisados indicam as seguintes referências quantitativas:

**Quadro 10 - IDI nos Municípios de Maringá e Pitanga – Paraná**

MUNICÍPIOS PESQUISADOS	POPULAÇÃO DE 0 A 6 ANOS		MATRÍCULAS NA PRÉ-ESCOLA		IDI		ORDENAÇÃO			
							ESTADUAL		NACIONAL	
	1999	2004	1999	2004	1999	2004	IDI 1999	IDI 2004	IDI 1999	IDI 2004

MARINGÁ (Município A)	31.601	30.744	61.57%	68,90%	<b>0,797</b>	<b>0,857</b>	15	11	181	198
PITANGA (Município B)	5.911	5.212	23.59%	37.26%	<b>0,493</b>	<b>0,603</b>	337	317	3380	2970

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora a partir do Índice de Desenvolvimento Infantil - IDI (BRASIL, 2004g, p.191-196).

Os municípios apresentam o número de habitantes na faixa etária até 6 anos de idade bastante diferenciada. O maior número de crianças do município A se expressa no maior percentual de matrículas. Tais dados precisam ser cotejados com as informações socioeconômicas de cada localidade. O município B com população inferior e com característica urbanas distintas apresenta menor número de crianças institucionalizadas na educação infantil. Em ambos os casos houve decréscimo na posição estadual, o mesmo ocorre no município B em relação à posição nacional. Já o município A apresenta ascensão na ordem dos municípios brasileiro, no período de 1999 a 2004.

Quanto às matrículas na modalidade pré-escola, ou seja, crianças de 0 a 6 anos<sup>47</sup> os índices apontados acima demonstram que a inclusão de todas as crianças na educação infantil está longe de ocorrer. Embora os dados do IDI não demonstrem claramente pode-se afirmar com base em dados oficiais<sup>48</sup> de 2009 que 18,4% da população de 0 a 3 anos estão matriculados em creches e pré-escola, a situação é um pouco melhor: cerca de 80% dos brasileiros de 4 e 5 anos estão na escola, mas ainda há uma demanda grande a ser atendida. Entendemos que a falta de vagas, a dificuldade de acesso e as condições de trabalho das famílias contribuem para que muitas crianças encontrem-se excluídas desse direito fundamental.

Para efeitos de classificação e comparação entre municípios, considerado a classificação do IDH, o município B apresenta nível baixo em 1999 e médio em 2004; o município A indica nível médio em 1999 e elevado em 2004.

<sup>47</sup> A Educação Infantil passa a ter a duração total de 5 anos. Continua a atender na creche crianças de 0 a 3 anos e na pré-escola, as de 4 e 5 e também as que completarem 6 anos após o início do ano letivo. De acordo com a Lei 11.274, de 2006 que altera a duração do ensino fundamental de oito para nove anos, transformando o último ano da educação infantil no primeiro ano do ensino fundamental.

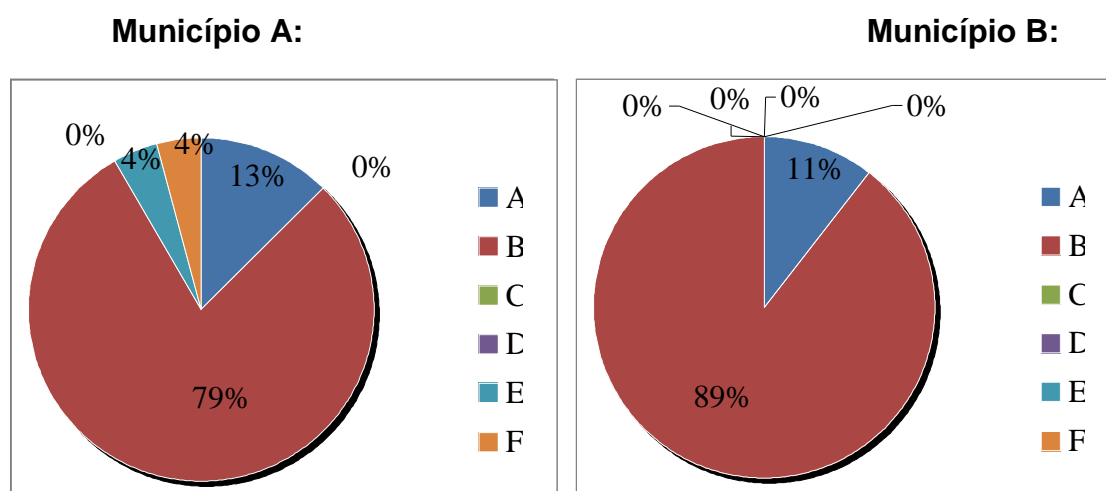
<sup>48</sup> Dados divulgados pela Agência Brasil: Falta de vagas na educação infantil ainda é problema em todo o país. Disponível em: [www.agenciabrasil.ebc.com.br](http://www.agenciabrasil.ebc.com.br). Acesso em: 12 de mar 2011.

Por intermédio dos números apresentados por esse índice os municípios informam ao poder público acerca das prioridades e os grupos alvo para as propostas de políticas infantis.

Quanto à forma de acesso das crianças às instituições municipais investigamos se todas as crianças que procuravam o Centro eram matriculadas (A); se a matrícula ocorria de acordo com as vagas disponíveis (B); se o acesso estava relacionado à avaliação e determinação da direção (C); determinação pela supervisão e orientação (D); pela determinação da secretaria da educação (E) ou ainda, por outras formas como encaminhamentos do Conselho Tutelar (F).

Conforme o gráfico abaixo, nos municípios em questão, o processo de inclusão das crianças ocorreu predominantemente a disponibilidade de as vagas na instituição, buscando-se dessa forma atender a todas às crianças dentro das limitações estruturais existentes.

**Gráfico 1 – Acesso às instituições municipais**



No município A as matrículas também ocorreram de acordo com determinação da Secretaria Municipal da Educação ou autoridades competentes. Por outro lado a universalização de vagas está longe de acontecer e fora do processo educativo, muitas crianças são excluídas do direito à educação. E, ainda as crianças que conseguem frequentar as instituições são atendidas de acordo com as condições materiais e a formação que os profissionais daquela instituição têm acerca de uma proposta inclusiva.



A Educação Infantil, nesse contexto contraditório de inclusão/exclusão se depara com a presença de um público cada vez mais heterogêneo matriculados em suas instituições que, muitas vezes reagem de maneira excludente à incapacidade específica de oferecer o atendimento necessário a cada criança e dessa forma dificultando a possibilidade em exercer sua função social.

São condições como as descritas acima que permeiam muitas das escolas brasileiras, alunos com necessidades educacionais especiais, muitas vezes, não ingressam no ensino comum, ou são empurrados para fora dos portões das instituições por não serem reconhecidos como parte dos beneficiários do processo educativo.

A Educação Infantil firma-se a partir de 1988, como um direito social, expressa oportunidade de acesso e atendimento adequado as crianças até os 05 anos de idade. Entretanto, muitas crianças brasileiras não encontram reais condições de efetivação desse direito, tenham elas deficiência ou não.

Muitas dessas crianças são encaminhadas às escolas especializadas no atendimento às deficiências que exercem práticas educacionais próprias. Por outro lado, o processo de inclusão defendido pelo MEC descreve-as como formas de exclusão social:

A segregação das pessoas com deficiência em escolas especiais ou em classes especiais, ainda que nas escolas regulares, é uma forma de exclusão social violando frontalmente os princípios da dignidade da pessoa humana, da cidadania e da igualdade. Toda forma de preconceito é indigna e afronta todas as noções que se possa ter sobre Justiça (BRASIL, 2007a, p.189).

Nessa perspectiva de garantia de direitos, a tentativa de inclusão de todas as crianças na Educação Infantil, como possibilidade de atendimento às suas especificidades, evidencia a necessidade de promover condições de enfrentamento a tendências segregadoras ainda hoje, encontradas em algumas propostas de atendimentos educacionais especiais.

Tais tendências resultam muitas vezes a manutenção do atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais, integralmente em casa ou em instituições especializadas, algumas dessas descontextualizadas da política inclusiva.

De posse dessas informações referentes aos municípios selecionados, solicitamos autorização junto às respectivas Secretarias Municipais para a

realização da pesquisa de campo. Nos municípios investigados, a educação infantil, atende às determinações legais, e desde 2000, integra as redes municipais de educação.

Examinamos alguns documentos em sua singularidade, procurando estabelecer mediações com outros elementos e suas relações com o momento histórico em que se deu. Recorrendo a fontes documentais e em pesquisa bibliográfica, muitos dos fatos e vínculos estabelecidos pelas políticas contribuíram no esclarecimento da educação paranaense em relação à educação, fatos que compõem um quadro de especificidades. Deparamo-nos com um processo – engendrado histórica e dialeticamente –, que se concretizou a partir de diferentes interesses político e sociais.

No Paraná, o Conselho Estadual de Educação, na Deliberação nº 003/99 (PARANÁ, 1999), normatiza o processo de atendimento às crianças de zero a seis anos nas instituições públicas e privadas. O parágrafo 2º, do artigo 3º, estabelece que as instituições de educação infantil que mantêm, simultaneamente, o atendimento a crianças de zero a três anos em creches e de quatro a seis anos em pré-escola, se constituam em Centros de Educação Infantil, e estabelece o prazo até 23 de dezembro de 1999, para a integração ao sistema de ensino.

A estruturação e a organização da educação infantil a cargo dos municípios contam com apoio financeiro e técnico dos estados e da União. Conseqüentemente, ações e estratégias, contradições e desafios encontram-se presentes nas propostas de formação em serviço dos profissionais da educação infantil.

Os programas e procedimentos que se sucedem para implementação da política de inclusão na educação infantil apresentam-se por meio dos fundamentos teóricos e metodológicos baseados em documentos orientadores e na legislação vigente e que são empregados pelos profissionais no âmbito educativo.

Procura-se com isso, alternativas para superar a visão muitas vezes excludente e assistencialista da educação infantil, compreendendo o acesso e a qualidade pedagógica desse atendimento como direito social das crianças e das famílias. Tal concepção decorre da legislação atual que estabelece a educação

infantil como a primeira etapa da educação básica nacional, com metas e objetivos apoiados na indissociabilidade do binômio cuidar e educar.

Retomamos que, a educação infantil dos municípios pesquisados, embora incorporada às equipes municipais de ensino subordina-se às orientações da Secretaria Estadual da Educação do Paraná, por meio dos Núcleos Regionais de Educação; isso ocorre, pela ausência de um sistema municipal de educação próprio, de natureza autônoma.

Mesmo sem constituir sistema próprio, em nome dessa autonomia, os município e suas instituições educativas passaram a assumir responsabilidades sem muitas vezes participar das decisões e definições das políticas.

A descentralização progressiva da execução das políticas educacionais nos municípios encaminha para decisões setorizadas, fragmentadas de acordo com as condições econômicas de cada localidade. O município e as instituições permanecem sob o controle e fiscalização dos governos federais e estaduais quanto aos assuntos de seus interesses (TAVARES, 2004).

Nesse entendimento Veiga (2001) localiza e direciona a busca pela autonomia e qualidade da escola na efetivação da descentralização, alertando que é necessário afastar a compreensão da gestão na ótica do poder centralizador referente a normas e controle técnico burocrático.

Tal autonomia administrativa da União, dos estados ou dos municípios consiste em uma armadilha política, quando substitui a competência e responsabilidade do Estado. A visão descentralizadora, só é vantajosa à qualidade da educação pública quando inverte a hierarquia do sistema, sem ser confundida com ausência do Estado ou com seu poder autoritário e centralizador.

Outro ponto a destacar, relaciona-se ao Plano Municipal de Educação que pode configurar-se em um instrumento de força coletiva para a ampliação do atendimento da Educação Infantil nos municípios brasileiros.

Nesse documento, encontram-se metas e objetivos para o acesso a direitos adquiridos pelas crianças na sua integralidade. Observamos que no período pesquisado, a falta desse Plano, nos municípios tem obstruído a visualização de movimentos da sociedade civil organizada, instituições educacionais para a elaboração e acompanhamento de diretrizes políticas específicas para a educação infantil inclusiva.

Essa ausência pode dificultar a articulação e integração entre os setores responsáveis pela elaboração e implementação de propostas de formação para profissionais, e conseqüentemente, enfraquecer o reconhecimento da necessidade de recursos financeiros para sua concretização.

Com o deferimento do pedido de autorização iniciamos<sup>49</sup> consulta aos documentos oficiais para registro de informações específicas sobre a organização e o funcionamento dos setores responsáveis pelos alunos com necessidades especiais na educação infantil por meio de visitas aos dois municípios.

Entre os meses de maio de 2008 até abril de 2009 realizamos visitas e reuniões de trabalho nesses municípios, com cronograma previamente estabelecido pelas Secretarias Municipais e Centros de Educação Infantil selecionados.

Os encontros transcorreram atendendo prévio planejamento de atividades da pesquisadora e consulta a documentos e arquivos oficiais. Durante o processo ocorreram duas alterações nas datas agendadas por compromissos dos gestores do município B, contudo essas intercorrências pouco alteraram o percurso da pesquisa.

Na sequência da investigação, aplicamos os questionários aos professores, atendentes, auxiliares, pedagogos e direção em três centros de educação infantil de cada município pesquisado. O critério adotado para escolha das instituições consistiu na localização e no número de alunos dos Centros de Educação Infantil, fornecidos pelas Secretarias Municipais. Selecionamos juntamente com as Secretarias da Educação de cada município as instituições localizadas em regiões diversas e afastadas geograficamente e conforme o porte da instituição, determinada pelo número de alunos.

Estabelecemos essa forma de seleção, considerando que o número que determina o porte de uma instituição de educação infantil não encontra-se expresso com exatidão em determinações legais, é calculado com o objetivo de viabilizar a propositura de ações e estratégias de gestão educacional com uma relação custo/benefício acessível para cada mantenedora em cada localidade.

---

<sup>49</sup> Destacamos que a coleta de dados foi realizada pessoalmente pela pesquisadora, no entanto mantivemos no corpo do trabalho a pessoa discursiva no plural por questões de coerência linguístico-textual.

**Quadro 11 – Matrículas nas instituições de Educação Infantil nos municípios pesquisados**

IDENTIFICAÇÃO	CENTRO	Nº MATRÍCULAS NOS CENTROS SELECIONADOS	EM RELAÇÃO AOS CENTROS SELECIONADOS DOS MUNICÍPIOS A e B
<b>MUNICÍPIO A</b>	1	280	62%
	2	120	
	3	80	
	<b>TOTAL</b>	<b>480</b>	
<b>MUNICÍPIO B</b>	1	93	38%
	2	105	
	3	93	
	<b>TOTAL</b>	<b>288</b>	

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

No município A, a pesquisa realizou-se no CMEI 1, considerado de grande porte, localizado em um dos bairros centrais do município; o CMEI 2, considerado de porte médio e o Centro de Educação Infantil no CEI 3 geridos pelo município em convênio com clube social de serviço, ambos localizados em bairros periféricos, respectivamente na zona norte e sul do município.

No município B, a investigação ocorreu no CMEI 4, considerado de grande porte, localizado em bairro periférico, na zona norte do município. No CMEI 5, considerado de porte médio, mais próximo da área central da cidade e, o CMEI 6, com médio porte, com localização periférica, considerado o mais afastado da área central da cidade.

Em relação ao número de matrículas nas três instituições selecionadas em cada um dos municípios, o município A expressa maior porcentagem em matrículas (62%) que o município B (38%). Tais dados correspondem às características próprias de cada localidade que expressa quantitativamente o acesso das crianças à instituições de educação infantil.

Os profissionais foram previamente consultados quanto à possibilidade e disponibilidade em participação voluntária na pesquisa e, colocamo-nos à disposição durante todo o processo de coleta de dados para esclarecimentos necessários ao preenchimento dos questionários.

Algumas dúvidas ocorreram por parte dos profissionais referentes à interpretação e na forma de preenchimento das questões de múltipla escolha

objetivas. Entretanto, a maioria dos participantes conseguiu com facilidade responder o instrumento de coleta de dados com devolução ao final do dia em que lhes foram entregues.

Esse contato direto com a dinâmica estrutural das Secretarias e dos Centros complementou o entendimento sobre o funcionamento e, revelou desafios e situações conflituosas do cotidiano dos profissionais, das crianças e das famílias envolvidas. Embora, não expressassem observações sistematizadas configuram-se como importante fonte de informações para a pesquisa.

### Quadro 12 – Profissionais participantes da pesquisa

IDENTIFICAÇÃO	CENTRO	EQUIPE	PROFESSORES	AUXILIARES	ATENDENTES	TOTAL
MUNICÍPIO A	1	3	3	5	5	16
	2	2	2	3	3	10
	3	2	2	4	3	11
<b>TOTAL</b>		<b>7</b>	<b>7</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>37</b>
MUNICÍPIO B	1	1	2	0	6	9
	2	1	4	0	2	7
	3	1	5	0	4	10
<b>TOTAL</b>		<b>3</b>	<b>11</b>	<b>0</b>	<b>12</b>	<b>26</b>
						<b>63</b>

Fonte: Dados organizados pela autora.

Do total dos profissionais das instituições selecionadas (105) todas são do sexo feminino. Focalizamos a pesquisa em 63 que concordaram em participar, ou seja, 60% das profissionais pesquisadas. Dessas profissionais 16% faziam parte da Equipe, 29% eram Professores, 19% Auxiliares e 36% Atendentes.

A categoria das profissionais que mais se prontificaram em participar da investigação, apresentando-se receptivas e interessadas pela temática foi a de atendentes e professoras. Nas instituições essas funções apresentam-se em maior número, com maior nível de escolaridade e estabilidade profissional (concursadas) compondo o quadro de funcionárias públicas municipais.

No município A, a contratação de todos os profissionais da educação infantil ocorre por concursos públicos. No município B a contratação de professores para a educação infantil ocorre por concurso público e a falta de

outros profissionais é suprida por estagiários contratados pelo município. A função de auxiliar não consta no organograma município B.

Consideramos que a composição do quadro de funcionários públicos por concurso, denota maior segurança e continuidade no trabalho docente e no processo de habilitação profissional, o que não ocorre quando o grupo é formado por trabalhadores temporários.

O fato de as atendentes e professoras aceitarem com maior facilidade participar da pesquisa, provavelmente signifique uma identificação maior destas como agentes do processo educativo, a medida que desse pertencimento decorre a autonomia para expressar-se e intervir nesse processo. Reconhecemos ser necessário explicitar a especificidade da educação infantil, considerar as identidades e a formação das profissionais da educação. O profissionalismo docente é construído nas relações sociais, incluindo os processos de identificação pessoal em que ocorre a possibilidade de constituição da própria identidade (NÓVOA, 1992).

A produção teórica que respalda a profissão docente, bem como o próprio trabalho do professor encontra-se contextualizado em “[...] uma prática educativa e de ensino, com sentido antropológico, anterior e paralelo à escolaridade, própria de uma determinada sociedade ou cultura” (SACRISTAN, 1991, p. 69).

Para a realização cotidiana dessa prática, as professoras da educação infantil mobilizam dimensões pessoais que muitas vezes não são reconhecidas como atividade profissional. Existem, porém, fatores que contribuem para a definição da identidade dessas profissionais, com destaque no âmbito paranaense, como a recente responsabilização do Estado e, posteriormente respaldada na esfera municipal, sob a educação e o cuidado de crianças pequenas, sinalizando a especificidade das atividades de instituições de educação infantil que, em algumas situações assemelham-se às desenvolvidas na família, com tênue limite entre os dois espaços (CERISARA, 1996).

Na pesquisa realizada, observa-se inicialmente, dentre os 63 instrumentos de coleta de dados que o maior interesse das atendentes e professoras em responderem as questões pode revelar uma mudança significativa de paradigma quanto à natureza assistencialista do profissional da educação infantil. Anteriormente à LDB de 1996, com o trabalho dessas profissionais centrado no

cuidado com as crianças, volta-se atualmente para outra perspectiva a pedagógica, pautada no educar e cuidar. Contudo, outro prisma a ser analisado pode apontar para a divisão e o distanciamento entre as categorias de profissionais dos Centros consequentemente interferindo na co-responsabilidade pelo processo educativo na sua totalidade.

Quanto à formação inicial e contínua dos profissionais que compõem o quadro dos funcionários consultados a análise quantitativa demonstra:

### Quadro 13 – Cursos de formação inicial dos profissionais

IDENTIFICAÇÃO	EDUCAÇÃO SUPERIOR - PEDAGOGIA					ENSINO MÉDIO - MAGISTÉRIO				ENSINO MÉDIO - GERAL			
	CENTRO	EQUIPE	PROF	AUX	ATEN	EQUIPE	PROF	AUX	ATEN	EQUIPE	PROF	AUX	ATEN
MUNICÍPIO A	1	3	3	0	4	0	0	4	0	0	0	0	0
	2	2	0	4	4	0	1	4	0	0	0	0	0
	3	2	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MUNICÍPIO B	1	1	5	0	2	0	1	0	1	0	0	0	3
	2	1	1	0	3	0	0	0	0	0	0	0	2
	3	1	2	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>14</b>	<b>4</b>	<b>15</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	

Fonte: Dados organizados pela autora. Obtidos nos arquivos e registros das Secretarias da Educação dos Municípios consultados em 2008-2009.

Dos 63 profissionais que participaram da pesquisa, 68% possuem Educação Superior – Pedagogia, 22% Ensino Médio – Magistério e 10% Ensino Médio – Geral. No primeiro município a maioria dos profissionais apresentaram a última formação na educação superior, especificamente o curso de pedagogia. No segundo município a formação de maneira diversa dentre as categorias de profissionais: as equipes pedagógicas e os professores no curso de pedagogia, as demais funções com formação em ensino médio. Dos profissionais com ensino médio muitos não apresentam formação específica para o magistério.

### Quadro 14 – Tipos de instituição formadora

IDENTIFICAÇÃO	INSTITUIÇÃO PÚBLICA				INSTITUIÇÃO PRIVADA			
	EQUIPE	PROF	AUX	ATEN	EQUIPE	PROF	AUX	ATEN
MUNICÍPIO A	7	5	10	8	2	8	4	5
MUNICÍPIO B	3	4	0	0	0	1	0	0



<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
--------------	-----------	----------	-----------	----------	----------	-----------	----------	----------

Fonte: Dados obtidos nos arquivos e registros das Secretarias da Educação dos Municípios consultados em 2008-2009.

Em relação à instituição formadora 64% dos profissionais consultados têm formação em instituição pública e 36% em instituição privada. O resultado acima sugere que as instituições públicas de educação superior e ensino médio como maiores formadoras dos profissionais do município B. Indicação que se confirmou parcialmente no município A em relação às equipes pedagógicas, atendentes e auxiliares. Quanto ao tipo de formação dos professores do município A na sua maioria recorreram às instituições privada de nível superior.

#### Quadro 15 – Modalidade de formação profissional

IDENTIFICAÇÃO	CENTRO	PRESENCIAL				A DISTANCIA			
		EQUIPE	PROF	AUX	ATEN	EQUIPE	PROF	AUX	ATEN
<b>MUNICÍPIO A</b>		<b>7</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>5</b>
<b>MUNICÍPIO B</b>		<b>3</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>4</b>
<b>TOTAL</b>		<b>10</b>	<b>10</b>	<b>15</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>9</b>

Fonte: Dados obtidos nos arquivos e registros das Secretarias da Educação dos Municípios consultados em 2008-2009.

Em relação à modalidade de formação profissional 67% dos profissionais investigados têm formação profissional presencial e 33% formação profissional a distância. A análise evidencia que no município A as equipes pedagógicas e auxiliares realizaram sua formação majoritariamente na modalidade presencial. Os professores e auxiliares apresentam formação a distância. No município B a formação de todos os profissionais investigados ocorreu a modalidade presencial.

#### Quadro 16 – Áreas de Pós-Graduação – LATO SENSO

IDENTIFICAÇÃO	EDUCAÇÃO ESPECIAL OU INCLUSIVA	OUTROS
<b>MUNICÍPIO A</b>	<b>4</b>	<b>3</b>
<b>MUNICÍPIO B</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>9</b>

Fonte: Dados obtidos nos arquivos e registros das Secretarias da Educação dos Municípios consultados em 2008-2009.

No Município A 57% dos profissionais têm pós-graduação em Educação Especial ou inclusiva e 43% em outras áreas. Município B 45% têm pós-graduação em Educação Especial ou inclusiva e 55% em outras áreas. Dos profissionais que apresentaram formação em nível superior no município A as áreas se dividiram entre especializações em educação especial ou inclusiva e demais cursos de especialização na área de educação. No município B a maioria dos profissionais recorreu às áreas educacionais diversas.

Os resultados confirmam as orientações oficiais que atribuem à universidade o papel de formadora de profissionais para a educação em cursos presenciais, preferencialmente em Pedagogia. Encontra-se também, a possibilidade de que ocorra na modalidade a distância.

Essa formação impulsionada pela legislação vigente desde a década de 1990 resultou na procura pelos profissionais da educação por cursos de graduação e pós-graduação, visando não só estudos e reflexões acerca da prática pedagógica junto às crianças, mas também como meio de alcançar a progressão funcional pela titulação e desempenho funcional.

Destacamos a necessidade de se avaliar a qualidade e as consequências dessa formação para o processo educativo, considerando que alguns desses cursos de formação e capacitação dos profissionais da educação foram oferecidos em parcerias entre o poder público, associações e consultorias privadas.

Por outro lado, essa oferta e mobilização para a formação inicial e continuada ocorreram em menor proporção na Educação Infantil, seja pela falta de recurso ou pela prioridade que o Ensino Fundamental ocupa nas políticas educacionais em vigor.

Todas as respostas obtidas nos questionários compõem um banco de informações complementares para a compreensão da totalidade do processo de pesquisa e ou ainda, para novos estudos e aprofundamentos.

O quadro a seguir representa o percentual dos profissionais, aleatoriamente selecionados para comporem um quadro comparativo entre os municípios investigado:

**Quadro 17 – Questionários utilizados na pesquisa**

IDENTIFICAÇÃO	CENTRO	QUESTIONÁRIOS UTILIZADOS	EM RELAÇÃO AOS CENTROS SELECIONADOS DOS MUNICÍPIOS A e B
MUNICÍPIO A	1	8	55%
	2	8	
	3	8	
MUNICÍPIO B	1	5	45%
	2	7	
	3	8	
<b>TOTAL</b>		<b>44</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados organizados pela autora.

Explicar o quadro e a seleção

Do conjunto de questões selecionadas, a organização das respostas, sua classificação e análise foram estruturadas por meio de eixos temáticos norteadores da pesquisa. Posteriormente, foram registradas em relatório descritivo com as observações e informações complementares obtidas com a pesquisa documental.

Esses resultados sistematizados não são seletivos ou excludentes, mas relacionados entre si para melhor entendimento da problemática abordada com base na legislação e nos documentos orientadores. As respostas são decorrentes do entendimento que os profissionais expressaram acerca:

- da educação infantil inclusiva
- do papel do profissional da educação infantil
- das adaptações curriculares e metodológicas para uma proposta inclusiva
- da criança de inclusão

Entendemos assim, que parte-se da concepção de um profissional compreendido como agente do processo educativo e na escola como espaço de promoção do conhecimento e, identificação da maneira com que são propostas as ações políticas e o referencial teórico e metodológico para a formação em serviço dos profissionais, no entendimento de conceitos referentes à educação inclusiva são pressupostos para explicitar a realidade objetiva da educação infantil.

A formação em serviço dos profissionais da Educação Infantil necessita ser explicada e compreendida na totalidade do processo educativo, considerando os profissionais envolvidos como agentes desse trabalho, participantes da elaboração de significados no processo ensino e aprendizagem.

O profissional da educação infantil é o intelectual que cria, no ambiente educativos situações intencionais que possibilitam às crianças a internalização das qualidades humanas disponíveis na sociedade (MELLO, 2007).

Ao analisarmos algumas das estratégias, medidas ou ações para a implementação das políticas educacionais inclusivas consideramos ser necessário entender o papel dos formadores nesse processo, como agentes que possibilitam a apropriação, por parte dos profissionais da educação infantil, do conhecimento científico durante a proposta de formação direcionado para o seu trabalho educativo.

Destacamos ainda a importância em considerar-se a compreensão e a anuência aos conteúdos dessa formação como influência exercida pelas orientações e diretrizes que se encontram presentes nos projetos municipais de formação em serviço.

## **5 FORMAÇÃO EM SERVIÇO: DO PONTO DE VISTA DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

A principal fonte primária estudada se encontra no conjunto de diretrizes expressas nos materiais e documentos que norteiam as estratégias de formação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (BRASIL, 2003a). Nesse conjunto de encaminhamentos referentes ao período entre 2003 a 2006 encontramos o direcionamento oficial dado à formação de profissionais nos municípios brasileiros.

O objetivo aqui consiste em confrontar esses fundamentos teóricos com as informações obtidas com profissionais de centros de educação infantil paranaenses.

Para proceder à análise, optamos em contar com categorias que, balizando a discussão, as dimensões particularidade, singularidade, totalidade e mediação contribuem para que o pesquisador não se perca nos meandros e problemas do contexto educativo, tomando-os em si, ou seja, desviando-se de seu objeto.

As questões aplicadas possibilitaram a compreensão da forma como os profissionais investigados entenderam os conteúdos de formação para o processo de inclusão escolar e, como articularam esse entendimento com a totalidade da sociedade excludente. Tais categorias, como dito anteriormente, foram pensadas considerando-se os fatores que podem contribuir no processo sócio-educativo.

Se retomarmos o Termo de Adesão ao Programa (BRASIL, 2003c) firmado entre municípios-pólo e a SEESP, podemos constatar que o acordo estabelece como exigência para a participação do município à política inclusiva, o acompanhamento das capacitações e a disponibilidade de suporte técnico-pedagógico em ação conjunta e permanente entre esses municípios e os Núcleos Estaduais de Ensino.

Como resultado à consulta eletrônica feita aos NRE dos municípios, estes informaram que a proposta de formação em serviço para atender a Educação Infantil foi colocada em prática por meio de cursos e reuniões com temas

específicos, direcionados a essa etapa de ensino contemplando durante a programação anual temas voltados à educação inclusiva.

Especificamente, acerca da formação em serviço dos profissionais no período entre 2003 a 2006 os profissionais consultados confirmaram, em partes, o estabelecido nos documentos e pelas Secretarias, ou seja, que no município A receberam cursos de formação relacionados à educação inclusiva, ministrados por profissionais especialistas na área, com carga horária de até 20 horas, na forma presencial, dentro da jornada de trabalho com diversidade de temas, com profissionais participantes de diferentes centros a cada jornada. Esses eventos foram planejados pela Secretaria Municipais da Educação e ocorreram durante o ano letivo.

Tal programação, sistematizada em projeto de formação, expressava as prioridades do ensino fundamental apoiada em princípios e diretrizes voltados para a democratização do conhecimento e para a busca pela garantia do acesso, da permanência e da qualidade do ensino. A orientação da Secretaria Municipal da Educação para a participação dos profissionais da Educação Infantil nos eventos de formação em serviço vinculados ao Programa (BRASIL, 2003a) ocorreu mediante o oferecimento de vagas para diretoras, supervisoras educacionais e professoras que atendessem alunos de inclusão. Com tal seleção alguns dos profissionais da educação infantil participaram dessa formação.

Os profissionais do município B participaram de curso de formação dentro da jornada de trabalho, distribuídas em semanas de estudo durante o ano letivo, de maneira contínua, com sequência de temas específicos da Educação Infantil, dirigidas por profissionais diferentes a cada jornada e na forma presencial. Especificamente em relação à educação inclusiva, a formação em serviço ocorreu de maneira ampla, em eventos semestrais, com prioridade aos temas do ensino fundamental, contemplando eventualmente temas para a educação infantil.

A abrangência de profissionais da Educação Infantil ocorreu conforme o interesse pessoal e a disponibilidade de vagas remanescentes dos profissionais do ensino fundamental. Os eventos foram oferecidos pelo Núcleo Regional de Educação e realizados no município-pólo de Programa (BRASIL, 2003a) – Guarapuava. Portanto, a temática referente à educação inclusiva ocorreu com

vistas ao ensino fundamental, com a participação eventual de profissionais da educação infantil.

Quanto aos temas: da educação infantil inclusiva; do papel do profissional da educação infantil; das adaptações curriculares e metodológicas para uma proposta inclusiva e da criança de inclusão, os profissionais dos dois municípios pesquisados foram questionados sobre a abordagem dos conteúdos instrucionais durante o período de formação em serviço e se concordavam ou não com tais assertivas.

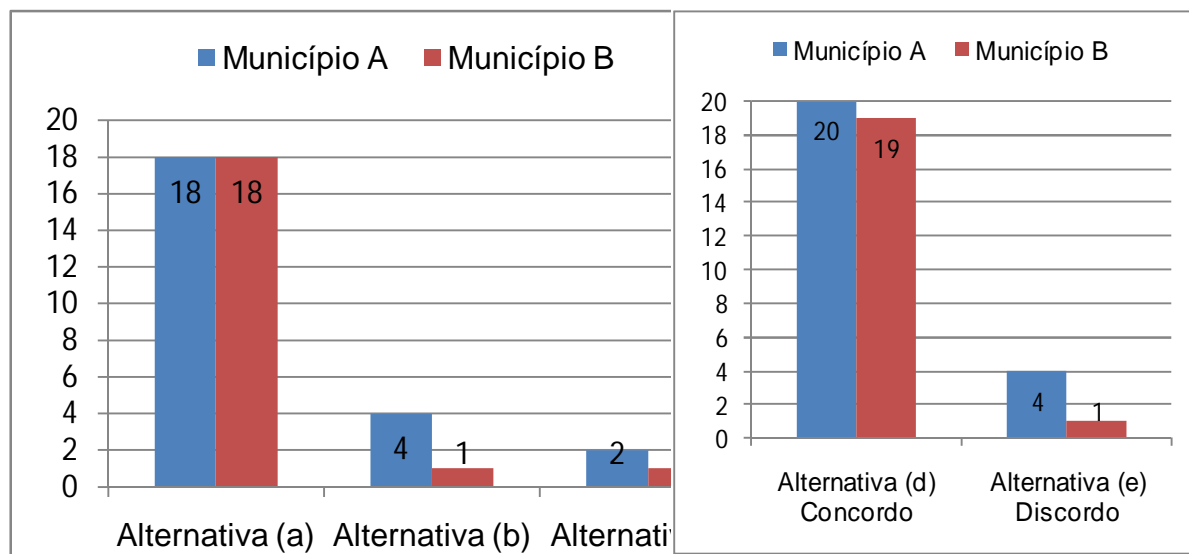
Para vislumbrar indícios do entendimento dos profissionais sobre as orientações e encaminhamentos da proposta inclusiva, os gráficos a seguir foram organizados em relação às respostas obtidas considerando a apresentação aos profissionais de algumas das concepções extraídas de documentos distribuídos pela SEESP, do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (BRASIL, 2003a). Selecionamos excertos de documentos legais, pedagógicos e metodológicos referentes ao discutidos nas seções anteriores que expressam conteúdos sobre a temática e os apresentamos em forma de perguntas: se as informações foram recebidas na formação em serviço (A); não foram abordadas na formação em serviço (B); os profissionais não recordam se foram abordadas na formação em serviço (C) e ainda se concordam (D) ou discordam (E)<sup>50</sup> das orientações e encaminhamentos propostos.

### **Gráfico 2 - Da educação infantil inclusiva**

Se a educação é o primeiro dos direitos sociais a ser elencados pela Constituição Federal, não é possível admitir que seja negado a qualquer pessoa independente do motivo (BRASIL, EDUCAR NA DIVERSIDADE, 2007b).

### **Gráfico 2a**

<sup>50</sup> Para a organização dos gráficos demonstrativos, seguimos a estruturação do instrumento de coleta de dados em que, as questões foram agrupadas em duas colunas para respostas, as profissionais escolhem as afirmações em ambas as colunas, a primeira formada das alternativas **a, b, c** a segunda com as alternativas **d, e** (anexo, p.194).



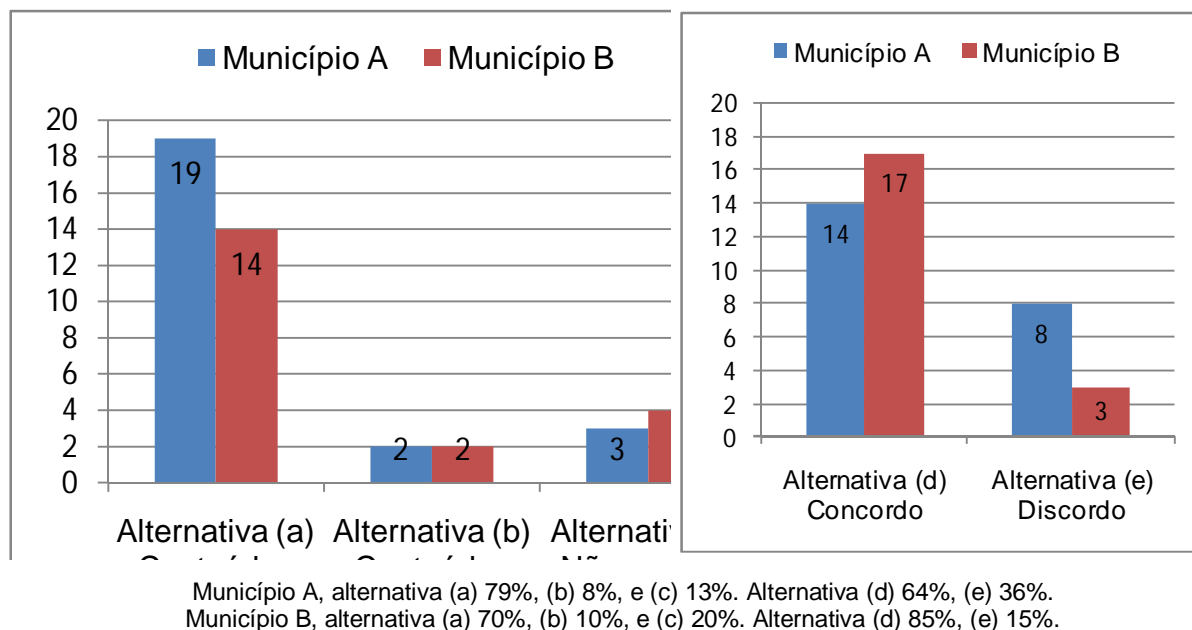
Município A, alternativa (a) 75%, (b) 17%, e (c) 8%. Alternativa (d) 83%, (e) 17%.  
 Município B, alternativa (a) 90%, (b) 5%, e (c) 5%. Alternativa (d) 95%, (e) 5%.

O texto constitucional afirma o direito fundamental à educação. Em ambos os municípios esse princípio foi reconhecido pelos profissionais consultados como conteúdo da formação em serviço e com o qual a maioria respondeu que concorda.

A legislação em vigor expressa o dever do Estado em assegurar atendimento educacional especializado aos educando com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERATIVA DO BRASIL, 1988 e ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTES, 1990).

**Gráfico 2b**

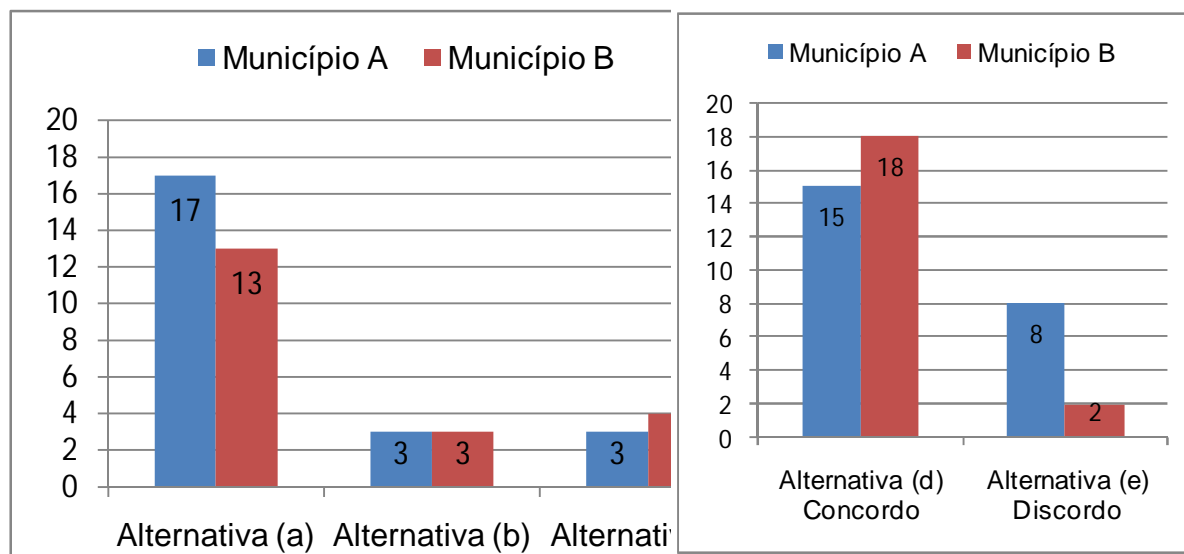




Observamos nos gráficos referentes ao serem indagados sobre a determinação legal em vigor que expressa o dever do Estado em assegurar atendimento educacional especializado aos educando com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino que nos dois municípios investigados as respostas evidenciam houve discussões pelos profissionais na formação em serviço a respeito do direito à educação para todos, e de as crianças com necessidades especiais serem atendidas preferencialmente em escolas comuns. As profissionais, em grande parte concordam com esse direito. Dessa forma, o reconhecimento desse direito representa um dos pontos positivos do processo de inclusão, embora não possibilite condições reais para que a inclusão de fato ocorra.

A transformação dos sistemas educacionais tem se efetivado para garantir o acesso universal à escolaridade básica e a satisfação das necessidades de aprendizagem para todos os cidadãos (BRASIL, PNUD, 2004f).

**Gráfico 2a**

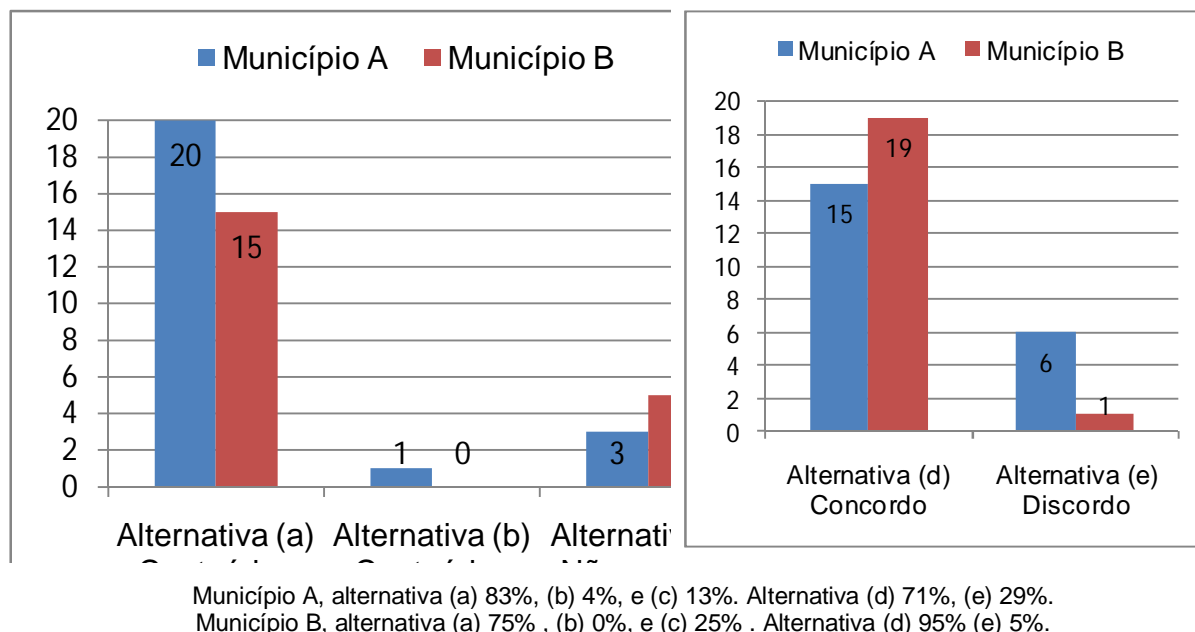


Município A, alternativa (a) 74%, (b) 13%, e (c) 13%. Alternativa (d) 65%, (e) 35%.  
 Município B, alternativa (a) 65%, (b) 15%, e (c) 20%. Alternativa (d) 90%, (e) 10%.

Os sistemas educacionais precisam de transformação para garantir o acesso universal à escolaridade básica e atendimento às condições de aprendizagem de todos os matriculados, assim deve prever e prover as necessidades de acesso e permanência na escola. Essas adaptações são exigências para a efetivação de aprendizagem para todas as crianças. Com base nos resultados acima, percebemos que grande parte dos profissionais consultados reconheceram e apoiaram o direito à educação inclusiva.

No mesmo sentido, a LDBeN reforça tal determinação ao afirmar que, a obrigação do Estado com a educação escolar pública será efetuado mediante a garantia de atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, LEI DE DIRETRIZES E BASE DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 1996)

**Gráfico 2c**

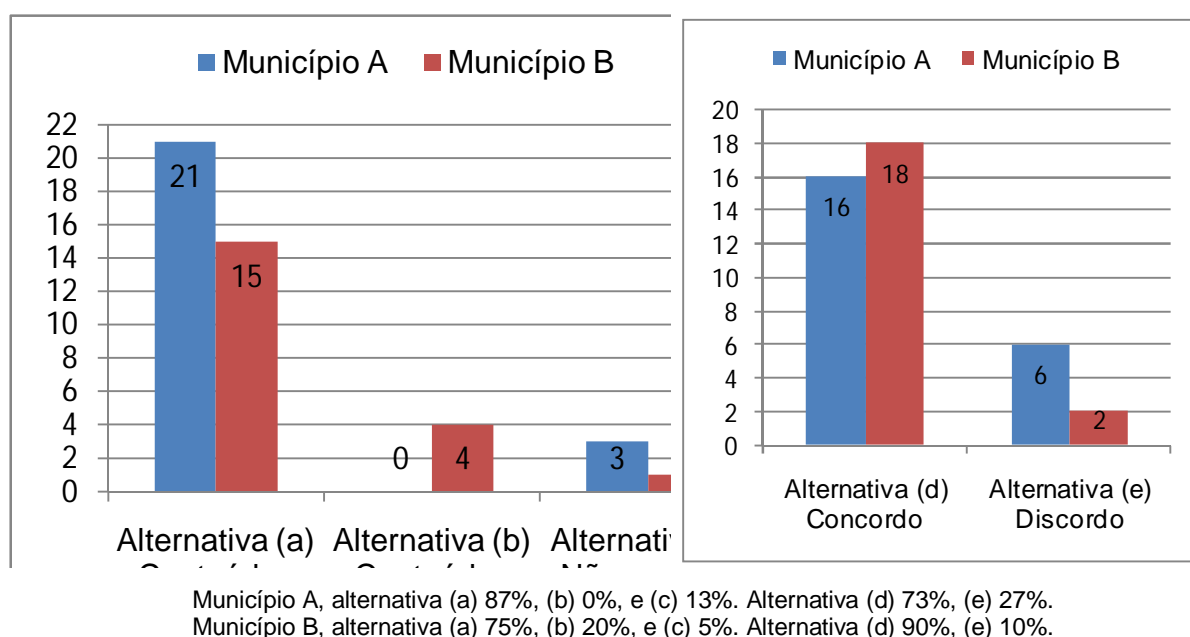


Em relação ao oferecimento em escolas públicas comuns do atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais, alguns dos profissionais consultados não recordaram desse conteúdo na formação em serviço, mas concordaram com tal atendimento especializado. Os resultados complementaram que 6% do número dos profissionais do município A pesquisados discordaram do oferecimento gratuito desse atendimento especializado aos alunos nas escolas comuns. Em relação à questão anterior, em que a maioria dos profissionais concordaram com o dever do Estado em assegurar atendimento educacional especializado aos educando com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino o fato de alguns profissionais discordarem do oferecimento de atendimento especializado em ambientes comuns, pode representar o percurso histórico, que a Educação Especial evidenciou no contexto da sociedade contemporânea que atende a interesses como a privatização dos atendimentos, as concepções clínicas, assistencialista e de segregação, privando as pessoas com necessidades especiais da interação social, proporcionando atendimento às suas necessidades somente sob a perspectiva de dificuldade específica. Tal compreensão sobre a resposta apresentada pelo grupo de profissionais pesquisados nos permite encaminhar a análise para a busca do entendimento da educação em sua totalidade, sob a perspectiva da diversidade humana, na qual as pessoas são diferentes, mas com os mesmos direitos

assegurados em políticas públicas.

Essas determinações são orientadas por discussões internacionais que fundamentam a perspectiva da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, em classes comuns. Apresenta como exigência que a escola regular se organize de forma a oferecer possibilidades objetivas de aprendizagem, a todos os alunos, especialmente àqueles com deficiências (SALAMANCA, 1994).

Gráfico 2d

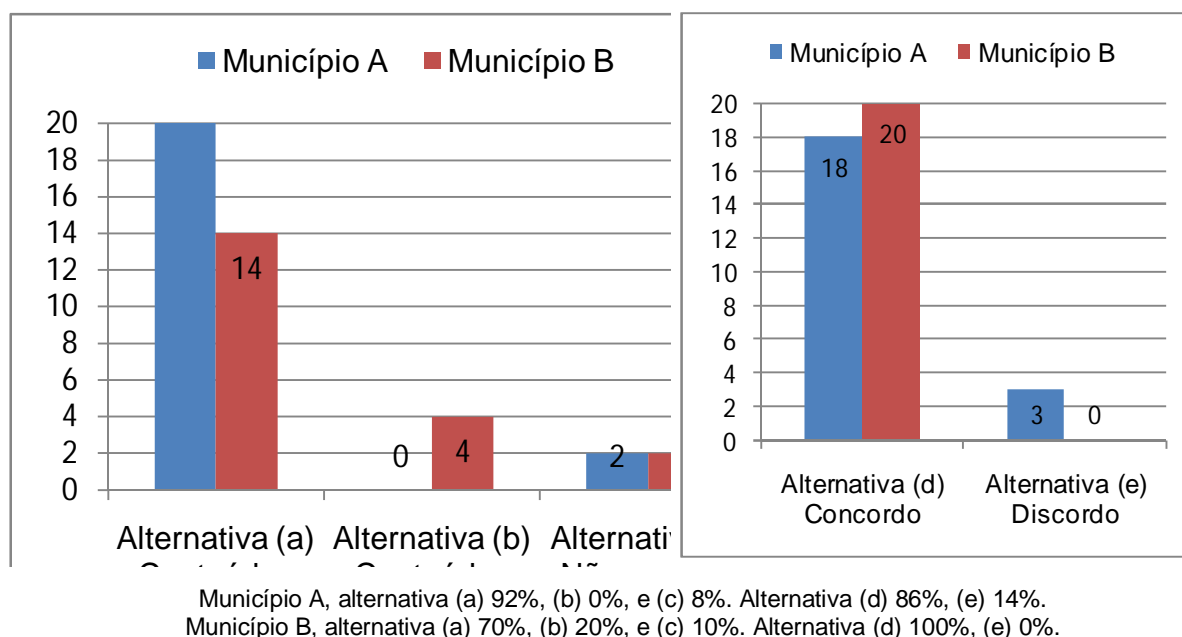


Os resultados obtidos acerca das determinações orientadas em discussões internacionais em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, em classes comuns afirmaram que os profissionais conhecem os documentos orientadores internacionais e concordaram com a necessidade das instituições que integrar o ensino comum se organizarem a fim de possibilitar a aprendizagem, a todos os alunos, especialmente àqueles com necessidades especiais. Entendemos que as políticas educacionais que apresentam a necessidade de reestruturação dos sistemas de ensino, principalmente a Educação Infantil para o acesso da aprendizagem a todos os alunos apontam a necessidade do Estado controlar as relações sociais no contexto da sociedade capitalista. Nesse sentido, na discussão de alguns documentos orientadores no âmbito internacionais, anteriormente estudados, apontamos direcionamentos das políticas brasileiras em relação à

educação inclusiva, em propostas que consideram a dificuldade em conviver com a desigualdade resultante da relação capital e trabalho e a crescente discriminação e segregação humana. Dessa maneira, os direitos fundamentais de que tratam tais documentos celebrados mundialmente, encontram barreiras concretas para sua efetivação, colidindo no processo de exclusão social. A proposta de educação inclusiva não se encontra alheia a esse embate.

A educação infantil apresenta-se como primeira etapa da educação básica, complementar à ação da família com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, considerando seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual, social (BRASIL, LDBeN, 1996).

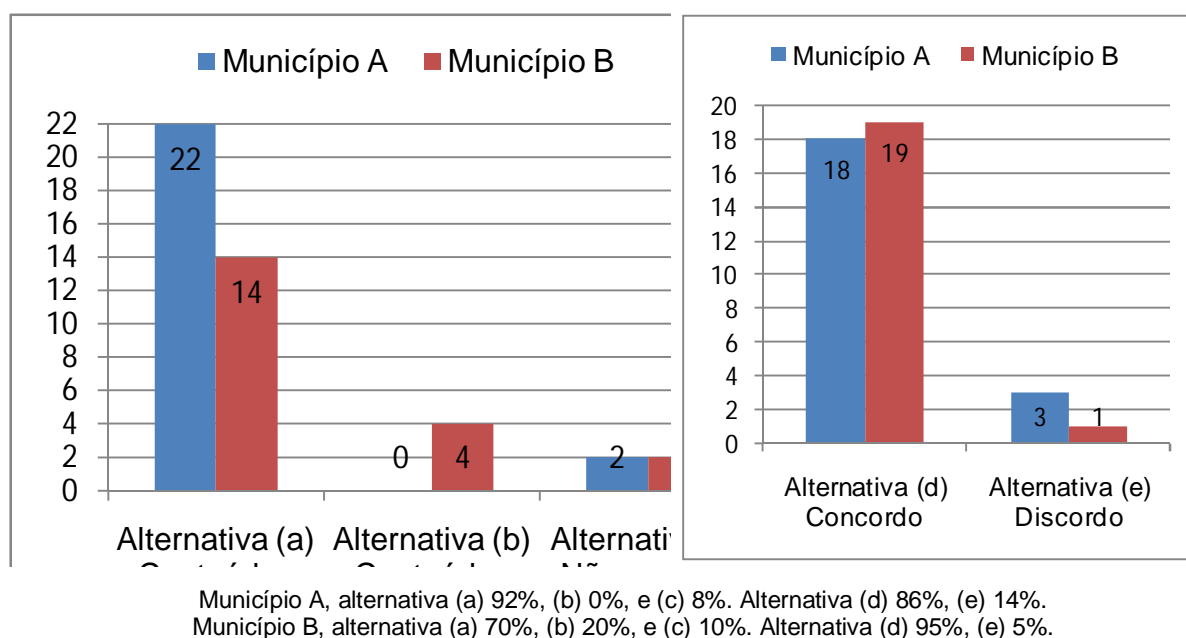
**Gráfico 2e**



O texto documental apresenta a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, complementar à ação da família com o objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físicos, psicológicos, intelectual, social. Os profissionais consultados, majoritariamente afirmaram o entendimento dessa norma com a qual concordaram. Na sequência das questões apresentamos a afirmativa:

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2001f) indica a Educação Infantil como um dos instrumentos para o atendimento das necessidades de desenvolvimento da criança. Reforça que é dever do Estado garantir o acesso e a permanência de todas as crianças de 4 a 6 anos nas pré-escolas e, de 0 a 3 anos em creches. As instituições precisam assegurar às crianças matriculadas o atendimento das necessidades básicas (sociais, cognitivas, afetivas e físicas).

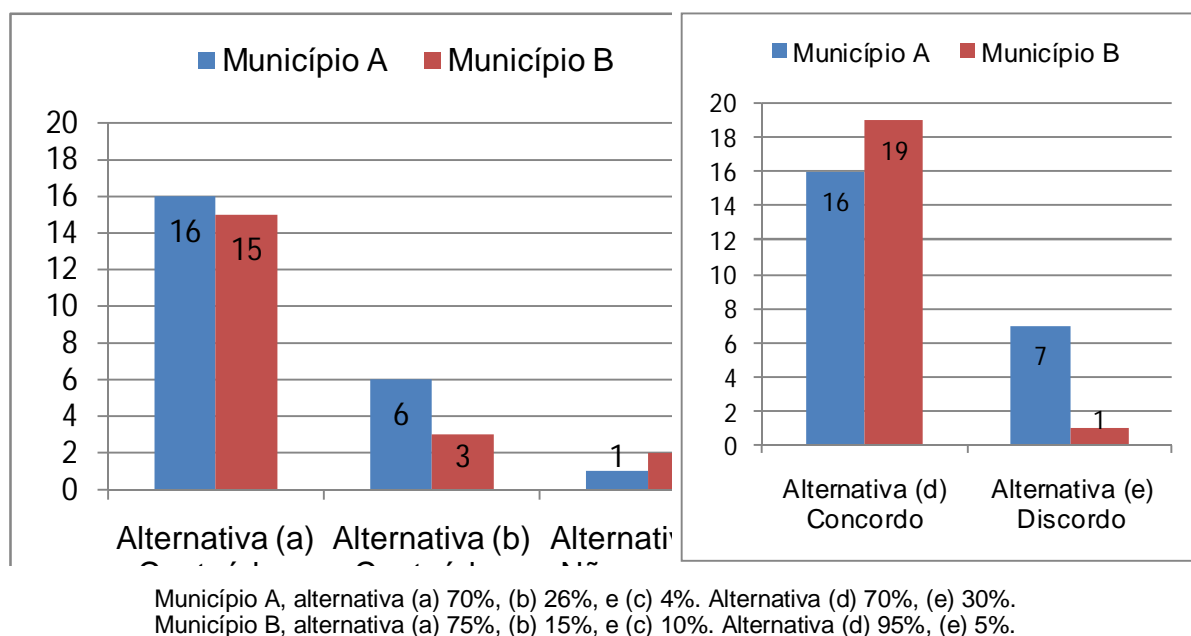
**Gráfico 2f**



No mesmo sentido, o documento orientador (BRASIL, 2001f) reafirma o conteúdo da LDBEN (BRASIL, 1996) sobre a responsabilidade das instituições de Educação Infantil em atender as necessidades de desenvolvimento da criança. Como discutido até então, as políticas educacionais por uma escola inclusiva envolvem toda sociedade atual, mas se materializam nas reais necessidades da ação e formação dos seus profissionais. Mesmo com um quadro de formação profissionais em relação ao desenvolvimento infantil deficitário e formação continuada e em serviço praticamente inexistente ou inadequada, os profissionais consultados concordam com a chamada inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em suas turmas do ensino comum.

O papel primordial da educação consiste em garantir o acesso a todos os educandos, ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Nesse sentido, cabe ao professor responder pedagogicamente às necessidades educacionais especiais de cada um (BRASIL, SABERES E PRÁTICA DA INCLUSÃO, 2005a).

**Gráfico 2g**

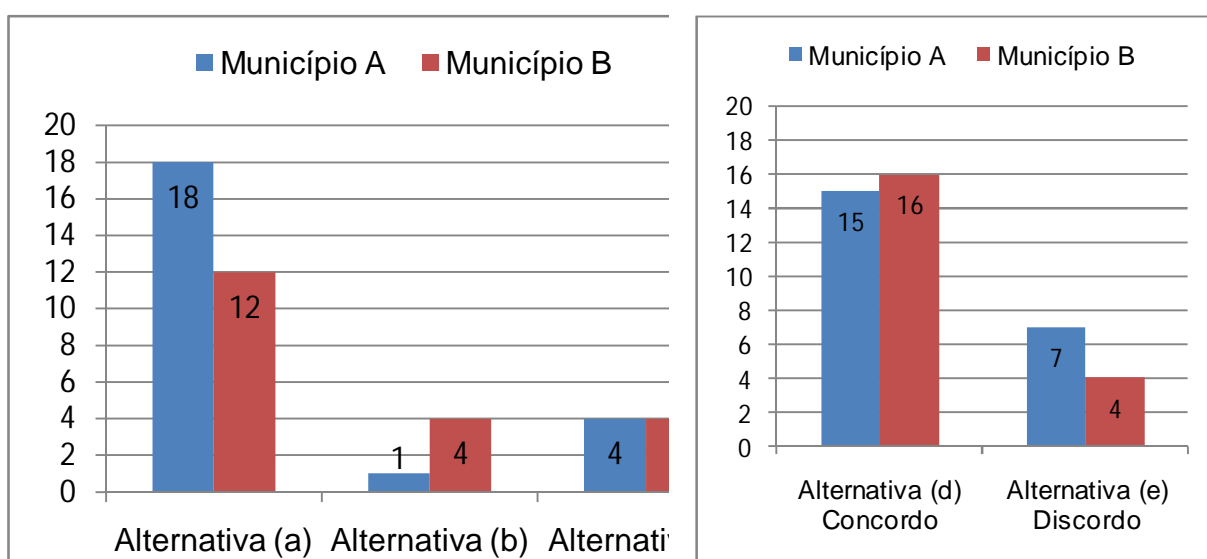


Os gráficos revelaram a anuência pela maioria dos profissionais pesquisados do entendimento de que o acesso a todos, ao conhecimento científico consiste em responsabilidade pedagógica do professor no atendimento das necessidades educacionais especiais de cada criança matriculada. Tal preocupação por parte dos profissionais pesquisados demonstram a necessidade em possibilitar às pessoas com necessidades educacionais especiais a interação com as demais, não apenas no espaço escolar, mas também em cações coletivas que envolvam a família, vizinhos, escola e sociedade. Essa educação precisa ser compreendida no contexto da educação, considerando que todas as crianças são diferentes,

as com as mesmas garantias e direitos, assegurados e efetivados em políticas públicas nacionais e internacionais.

A inclusão é um processo complexo que configura-se em diferentes dimensões: ideológicas, socioculturais, política e econômica (BRASIL, REFERENCIAIS PARA A CONSTRUÇÃO DE SISTEMAS INCLUSIVOS, 2004d)

**Gráfico 2h**



Município A, alternativa (a) 78%, (b) 4%, e (c) 18%. Alternativa (d) 68%, (e) 32%.  
Município B, alternativa (a) 60%, (b) 20%, e (c) 20%. Alternativa (d) 80%, (e) 20%.

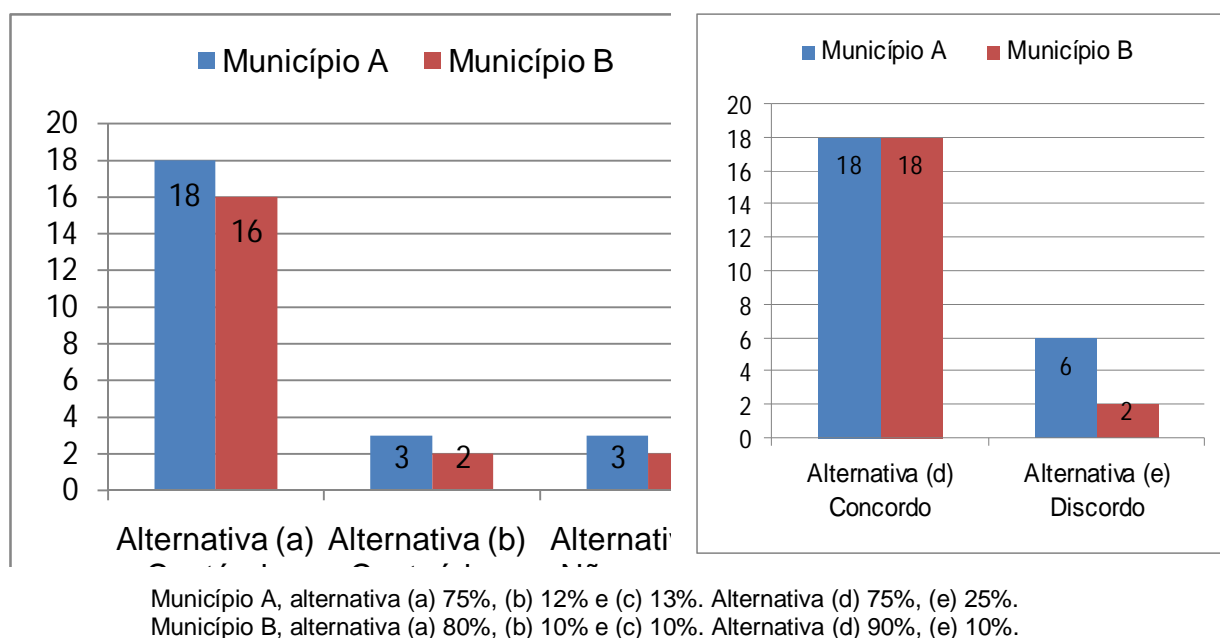
No quadro acima, apresentamos aos profissionais a afirmação de que a inclusão configura-se como um processo complexo, com amplitude ideológica, sociocultural, política e econômica. Ressaltamos que a efetivação de políticas inclusivas encontra-se atrelada à participação social e ao acesso de todas as pessoas a bens e serviços públicos. As respostas dos profissionais vão ao encontro de questões complexas como o fato das garantias e direitos fundamentais apresentarem-se como meios inclusivos e de resistência ao processo de exclusão da sociedade atual.

A educação inclusiva visa reduzir todas as pressões que levam à exclusão e todas as desvalorizações, sejam elas relacionadas à



capacidade ao desenvolvimento cognitivo à estrutura familiar ao estilo da vida ou à sexualidade (BRASIL, ENSAIOS PEDAGÓGICOS, 2005b).

**Gráfico 2k**



No quadro acima, o conceito de educação inclusiva é ampliado e ressignificado como forma de reduzir todas as pressões que conduzam à exclusão e às formas de desvalorizações. Os profissionais investigados reconhecem essa afirmativa como conhecimento estudado na formação em serviço e concordam com a abrangência da função educacional inclusiva. Entendemos educação inclusiva como a possibilidade de todos os alunos realizarem atividades por si mesmos. Desenvolvendo tarefas cada vez mais complexas, com a mediação do profissional ou de outras crianças. Essa ação proporciona a independência, a autonomia e aumenta a auto-estima. Para tanto o profissional necessita de formação adequada para realizar tal proposta.

Para refletir a respeito da prática educativa destinada à educação de pessoas com deficiência ou com alguma necessidade especial, partimos da possibilidade de uma proposta de ensino e de aprendizagem que proporcione a oportunidade de inclusão dos alunos no processo educacional.

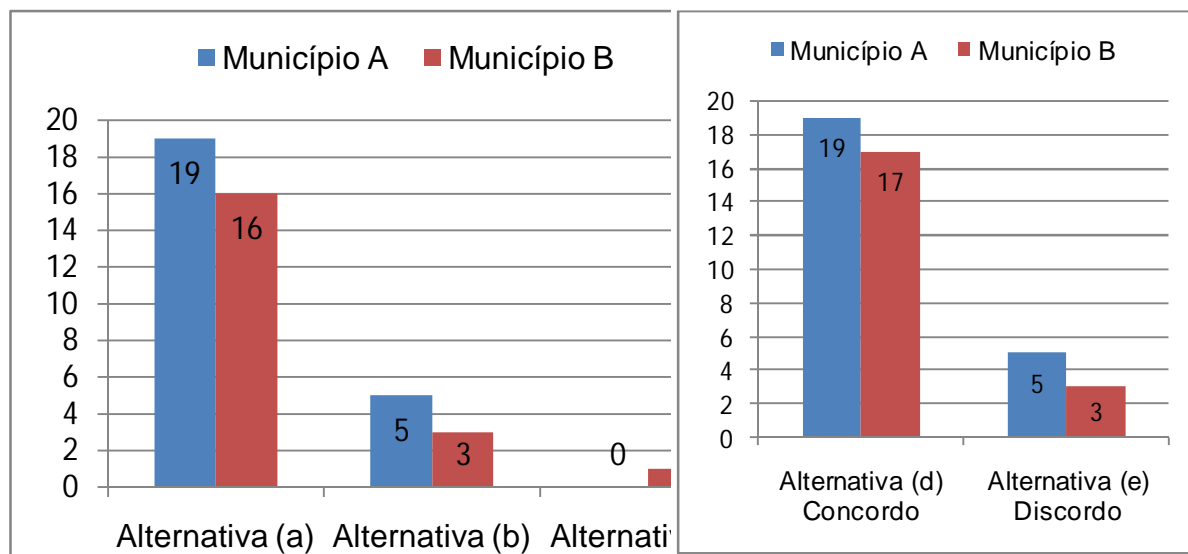
No conjunto dos documentos discutidos a respeito da Educação Infantil Inclusiva, destaca-se em alguns deles o direito de crianças com necessidades educacionais especiais receberem atendimento especializado e frequentarem o ensino comum.

Para a efetivação dessa proposta esbarra-se no paradoxo em que a prioridade encontra-se na eficiência do atendimento com baixo custo e amplo acesso. Com isso, muitas crianças são incluídas no ensino comum, mas os investimentos necessários às suas especificidades são desconsiderados, pelo custo que exigem do poder público.

### **Gráfico 3 - Da criança de inclusão**

A inclusão é um desafio que provoca a melhoria da qualidade da educação. É indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças dos alunos com e sem deficiência e, assim possa exercer o direito à educação em sua plenitude (BRASIL, AEE, 2007e).

#### **Gráfico 3a**

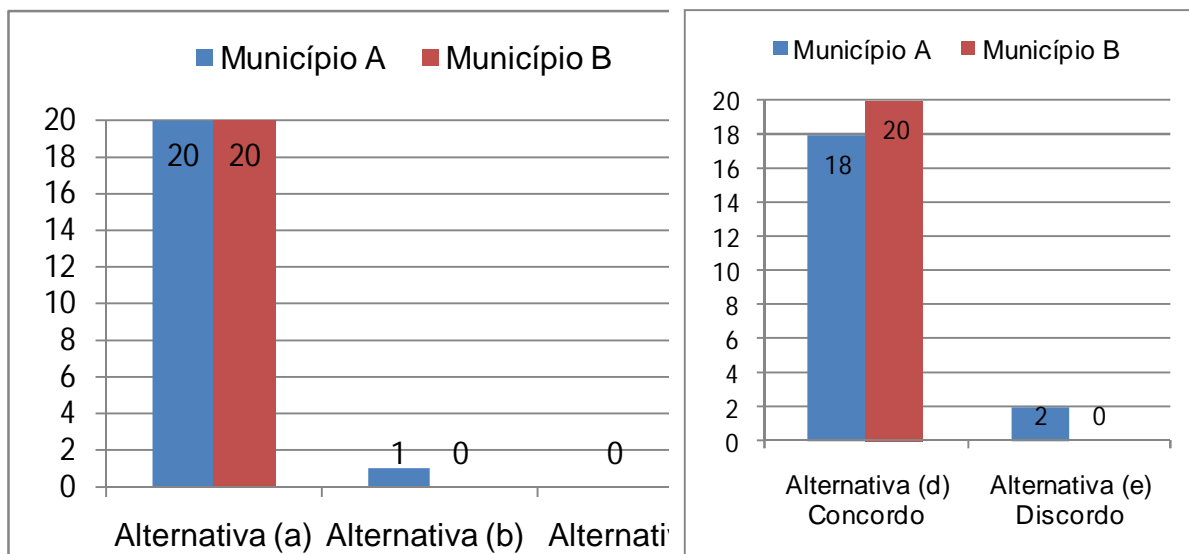


Município A, alternativa (a) 79%, (b) 21%, e (c) 0%. Alternativa (d) 76%, (e) 24%.  
 Município B, alternativa (a) 80%, (b) 15%, e (c) 5%. Alternativa (d) 85%, (e) 15%.

Nos gráficos identificamos como requisito para a efetivação do direito à educação a transformação dos sistemas de ensino. Essa afirmativa do conteúdo orientador da SEESP foi reconhecida pela maioria dos profissionais dos dois municípios pesquisados, que complementaram a resposta ao concordarem majoritariamente que o processo de inclusão provoca a melhoria da qualidade da educação. Concordamos que para tanto, a formação que os profissionais recebem em serviço precisa oferecer fundamentação teórica e metodológica que possibilite o desenvolvimento da consciência dos sujeitos por meio da mediação estabelecida para garantir a apropriação de novos conhecimentos.

Os educandos com necessidades educacionais especiais são aqueles que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitação durante o processo educativo (BRASIL, PARECER 17, 2001e).

**Gráfico 3a**

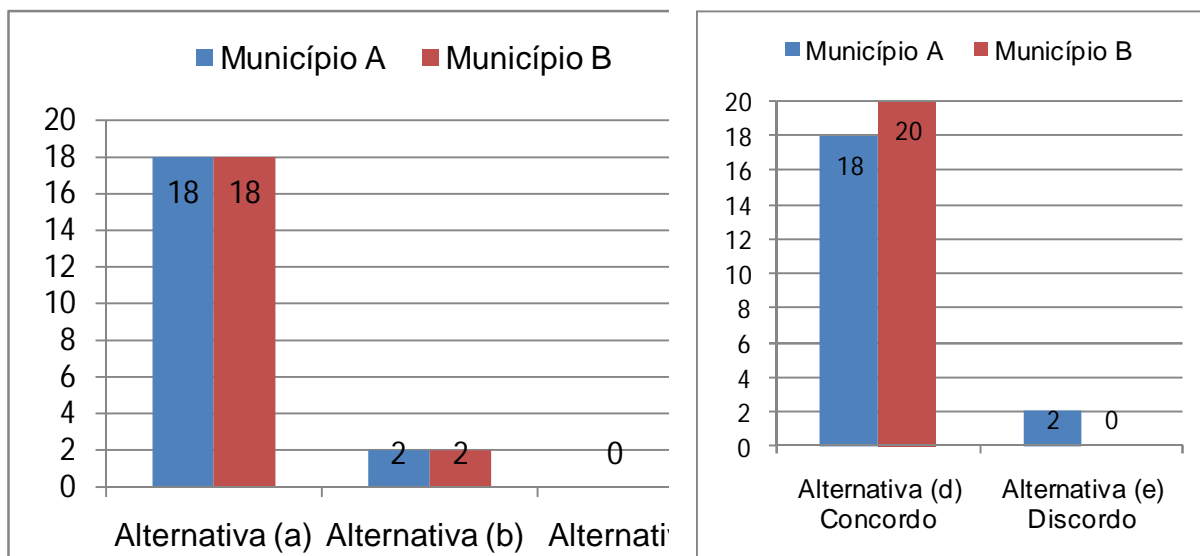


Município A, alternativa (a) 95%, (b) 5% e (c) 0%. Alternativa (d) 90%, (e) 10%.  
 Município B, alternativa (a) 100%, (b) 0% e (c) 0%. Alternativa (d) 100%, (e) 0%.

As necessidades educacionais especiais são conceituadas como dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitação durante o processo educativo. Decorre desse entendimento a necessidade de atendimento especializado às crianças preferencialmente em salas comuns. Os gráficos reafirmam que dentre vários profissionais pesquisados esse conceito é reconhecidamente aceito.

Como necessidades no campo da aprendizagem compreendem-se aquelas originadas quer de deficiência física, sensorial, mentais ou múltiplas; quer de característica de altas habilidades, superdotação ou talentos (BRASIL, RESOLUÇÃO 02,2001d).

**Gráfico 3b**

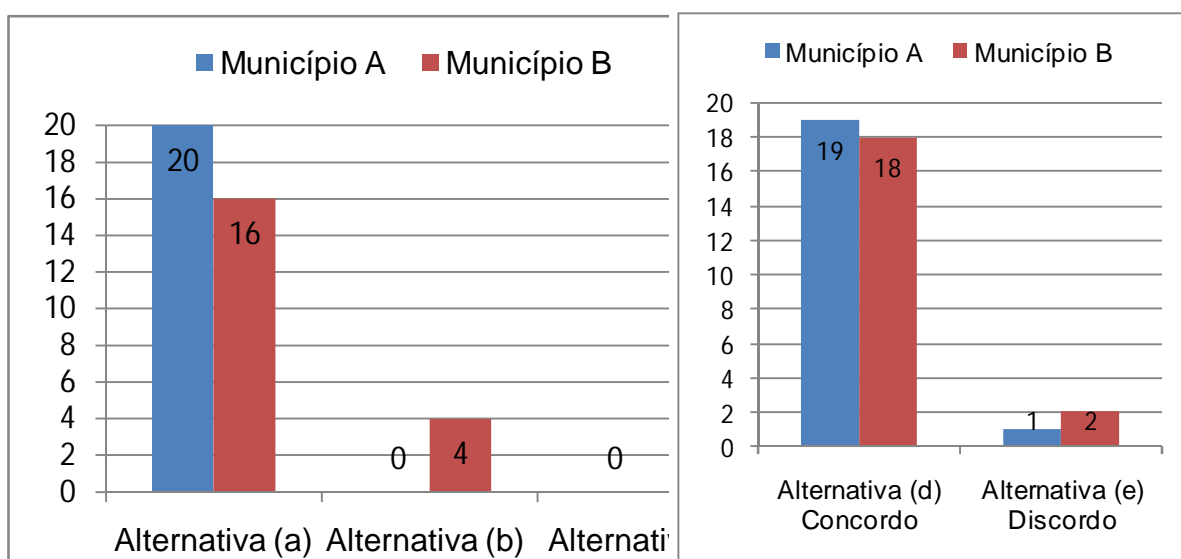


Município A, alternativa (a) 90%, (b) 10% e (c) 0%. Alternativa (d) 90%, (e) 10%.  
 Município B, alternativa (a) 90%, (b) 10% e (c) 0%. Alternativa (d) 100%, (e) 0%.

Os resultados dos gráficos acima, em coerência à questões anteriores, apresentaram o posicionamento prioritário entre os profissionais de que em estudos realizados em serviço reconheceram e concordaram que as necessidades especiais em se tratando da aprendizagem correspondem não só às deficiências, mas também às altas habilidades/superdotação ou talentos.

As crianças com qualquer deficiência têm as mesmas necessidades básicas de afeto, cuidado e proteção, e, os mesmos desejos e sentimentos das outras crianças (BRASIL, PNUD, 2004f).

**Gráfico 3c**

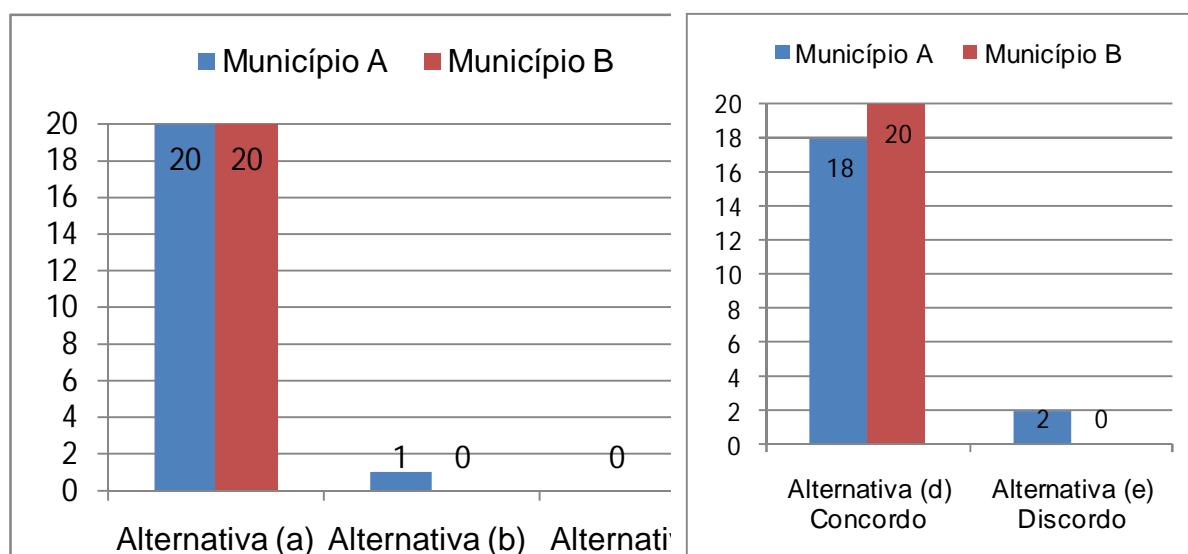


Município A, alternativa (a) 100%, (b) 0% e (c) 0%. Alternativa (d) 95%, (e) 5%.  
Município B, alternativa (a) 80%, (b) 20% e (c) 0%. Alternativa (d) 90%, (e) 10%.

No município A, todos os profissionais consultados reconheceram e concordaram que o afeto, cuidado e proteção se constituem necessidades básicas e comuns a todas as crianças. Os profissionais do município B em sua maioria expressaram como conteúdo abordado na formação continuada a afirmação acima e com a qual concordaram.

O atendimento educacional pode ocorrer em classes, escolas ou serviços especializados sempre que, em função das condições especiais dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, LDBeN, 1996).

Gráfico 3d

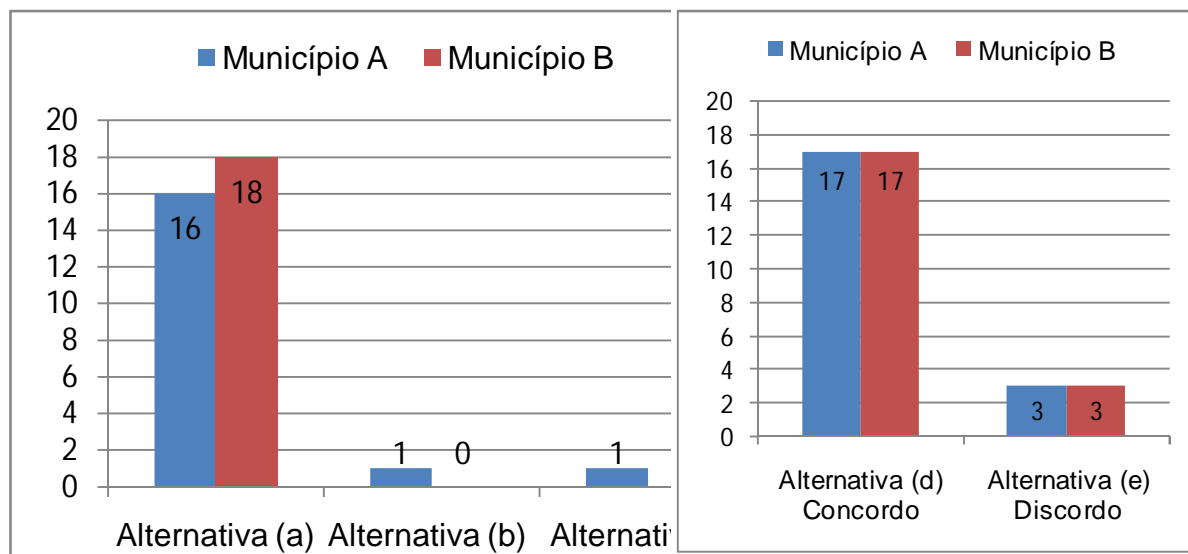


Município A, alternativa (a) 95%, (b) 5% e (c) 0%. Alternativa (d) 90%, (e) 10%.  
 Município B, alternativa (a) 100%, (b) 0% e (c) 0%. Alternativa (d) 100%, (e) 0%.

A LDBEN (BRASIL, 1996) possibilita o atendimento educacional em classes, escolas ou serviços especializados quando os alunos, não conseguirem acompanhar as classes comuns de ensino. Consultados acerca desse dispositivo legal no município B todos os profissionais receberam tal conteúdo na formação em serviço e concordaram com essa alternativa de atendimento. No município A, os resultados em sua maioria se repetiram, com pequena margem de profissionais em desconhecimento da garantia do atendimento especial para alguns casos.

Os documentos orientadores descaracterizam as necessidades educacionais especiais como exclusividade para deficientes compreende como algo que todo o aluno, em maior ou menor grau, ocasional ou permanentemente, pode vir a demandar (BRASIL, SABERES E PRÁTICAS DA INCLUSÃO, 2005a).

Gráfico 3e



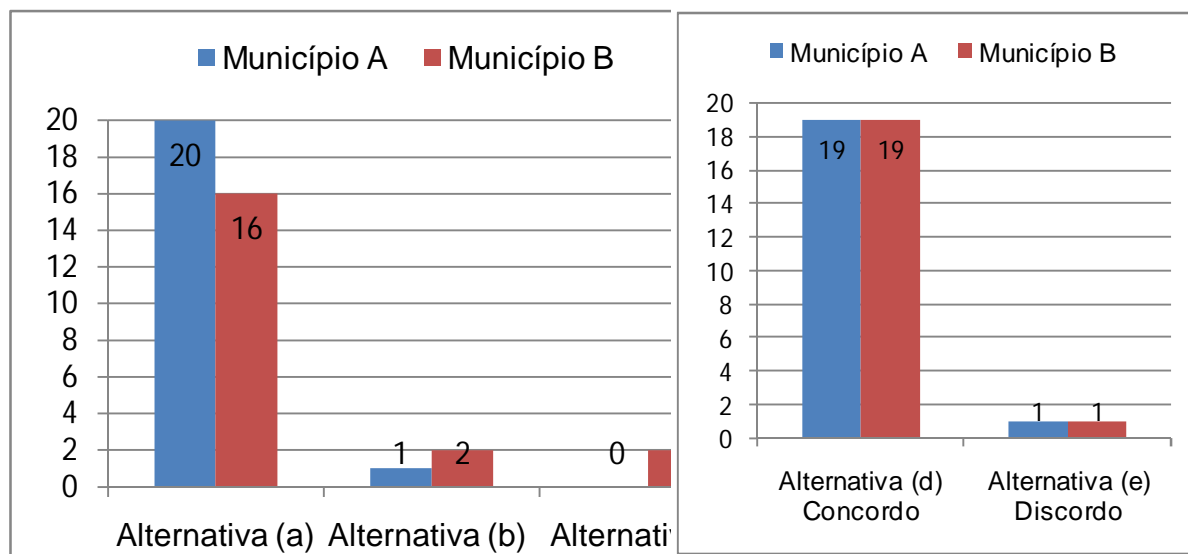
Município A, alternativa (a) 90%, (b) 5% e (c) 5%. Alternativa (d) 85%, (e) 15%.  
 Município B, alternativa (a) 100%, (b) 0% e (c) 0%. Alternativa (d) 85%, (e) 15%.

Os gráficos em questão demonstram o conceito de necessidades educacionais especiais estende-se a todo o aluno, considerando que possa ocorrer em maior ou menor grau, ocasional ou permanentemente. Nesse sentido, os profissionais investigados reconheceram esse conteúdo como conhecimento estudado na formação em serviço e concordam com a abrangência da função educacional inclusiva.

Todos os alunos têm conhecimento próprio da realidade, que foi construído em sua história de vida e, que, não pode ser ignorado no processo de ensinar (BRASIL, ENSAIOS PEDAGÓGICOS, 2005b).

**Gráfico 3f**





Município A, alternativa (a) 95%, (b) 5% e (c) 0%. Alternativa (d) 95%, (e) 5%.  
 Município B, alternativa (a) 80%, (b) 10% e (c) 10%. Alternativa (d) 95%, (e) 5%.

Decorre dos documentos analisados o entendimento de que o processo educativo precisa respeitar a história e o conhecimento da realidade trazido pela criança. Os gráficos reafirmaram que dentre vários dos profissionais pesquisados esse conceito é reconhecidamente aceito.

Observamos que, por um lado os profissionais receberam das mantenedoras – secretarias municipais, os fundamentos normativos e orientadores que respaldam o processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil. Por outro, nos municípios pesquisados diversos alunos com necessidades especiais da Educação Infantil participaram do intercâmbio entre as salas comuns dos centros e as escolas especiais, estabelecido com o propósito de oferecer atendimento especializado e suporte teórico metodológico aos profissionais do ensino comum.

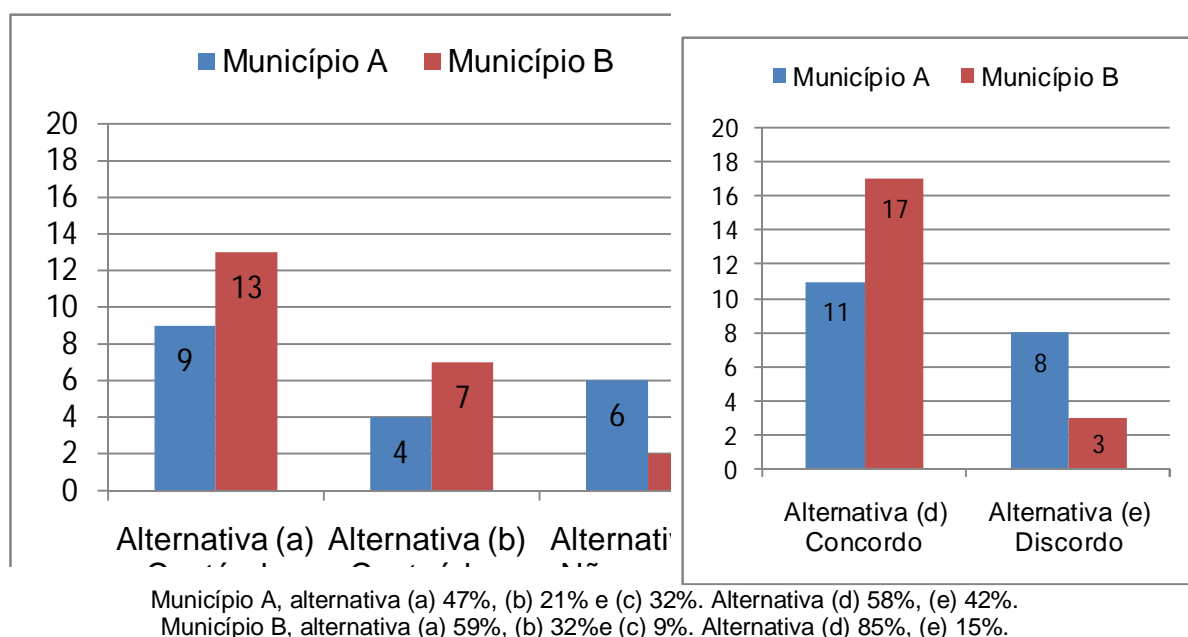
Em análise aos dados coletados acrescentamos que para o êxito do atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais, em particular até os seis anos, é de reconhecida importância para seu desenvolvimento, a educação junto às demais crianças, desde que haja realmente uma ação educativa intencional, sistemática e significativa, da mesma forma que uma convivência social mediada.

Caso contrário, essa forma de atendimento especializado pode favorecer a responsabilização apenas dos profissionais envolvidos, promovendo a transferência de responsabilidades, sem envolver a totalidade dos profissionais no processo de inclusão e, conseqüentemente, pode ocorrer a ineficácia da ação pedagógica em ambos os espaços, ou seja, no ensino comum e especial (GÓES, 2004).

#### Gráfico 4 - Do papel do profissional da educação infantil

Ensinar é a atividade principal na profissão do docente compreendida como a 'arte' que envolve a aprendizagem contínua e envolvimento pessoal no processo de construção permanente de novos conhecimentos e experiências educacionais (BRASIL, ENSAIOS PEDAGÓGICOS, 2007a).

Gráfico 4a

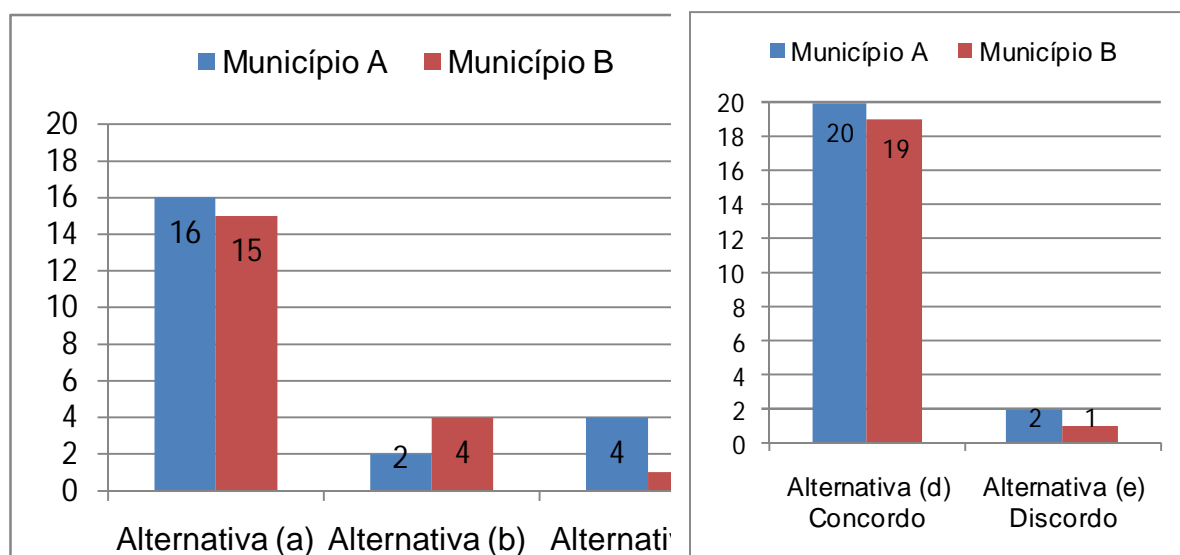


O documento orientador (BRASIL, 2007a) analisado expressa definição teórica eclética, com conceitos variados que algumas vezes se apresentam contraditórios no conjunto do material de formação dos profissionais. Nesse sentido, o documento apresenta algumas vezes o papel do profissional da

Educação Infantil de maneira a-crítica e em construção. Questionados os profissionais do município A apresentaram algum desconhecimento desse conteúdo e discordância a essa afirmação. Já no município B a maioria concordou com o conteúdo do documento embora para alguns profissionais não tenha sido abordado na formação em serviço.

É atribuição do professor discutir as experiências para promover as trocas de procedimentos que deram certos em sala de aula, bem como refletir sobre os que ainda não havia observado até então (BRASIL, ENSAIOS PEDAGÓGICOS, 2007a).

**Gráfico 4b**

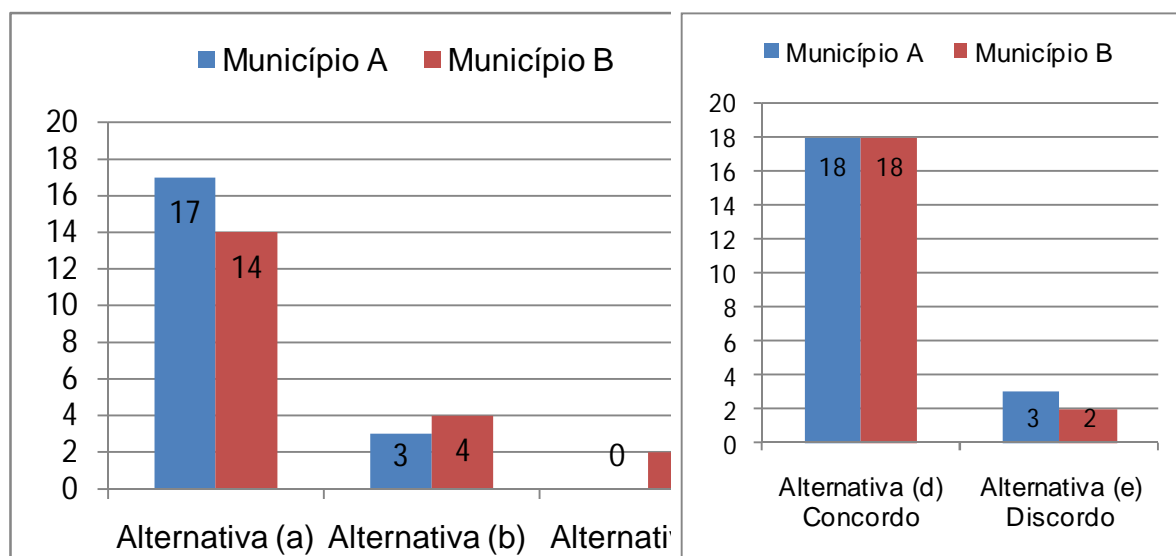


Município A, alternativa (a) 73%, (b) 9% e (c) 18%. Alternativa (d) 91%, (e) 9%.  
Município B, alternativa (a) 75%, (b) 20% e (c) 5%. Alternativa (d) 95%, (e) 5%.

O documento orientador (BRASIL, 2007a) delega ao professor a atribuição de promover espaços de discussão e socialização com demais profissionais da prática desenvolvida por ele em sala de aula. E ainda, refletir sobre outras metodologias. Ressaltamos que em ambos os municípios os profissionais concordaram que cabe ao professor enriquecer as ações formativas em serviço.

O professor precisa conduzir o processo de ensino, explicar a aprendizagem, avaliar e reformular seu plano de ensino frente ao planejamento preestabelecido (MANZINI, BRASIL, 2007).

**Gráfico 4c**

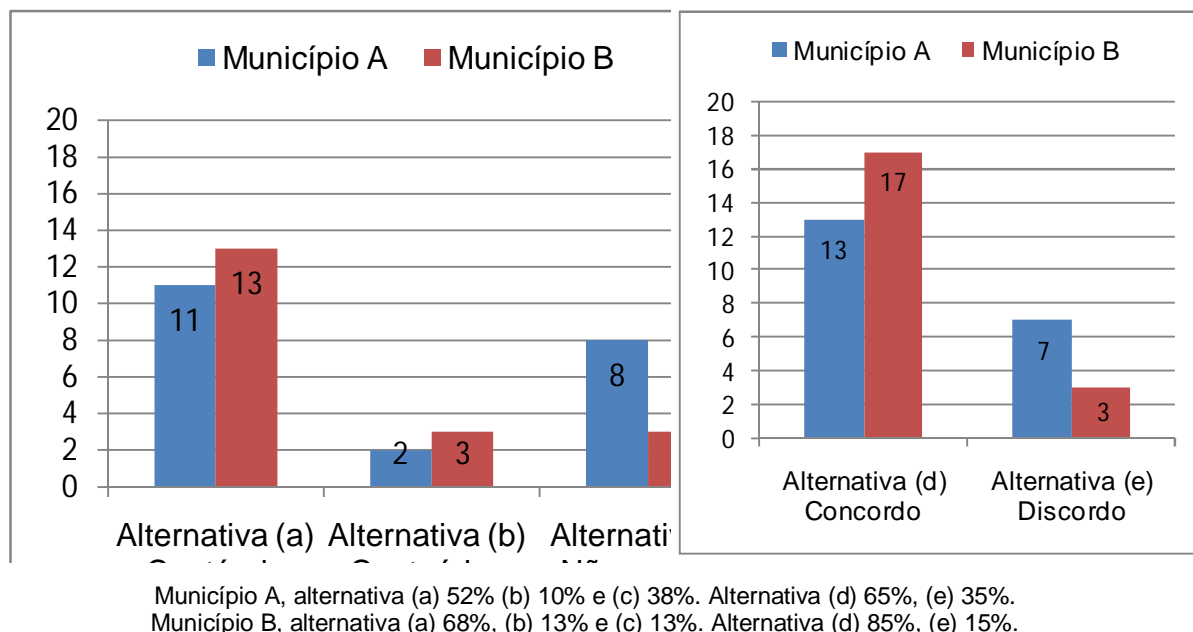


Município A, alternativa (a) 85%, (b) 15% e (c) 0%. Alternativa (d) 86%, (e) 14%.  
Município B, alternativa (a) 70%, (b) 20% e (c) 10%. Alternativa (d) 90%, (e) 10%.

Nos demonstrativos acima mencionados o professor é o principal agente do processo educativo e necessita planejar constantemente sua prática pedagógica. Os profissionais investigados em sua maioria reconheceram essa afirmativa como conhecimento abordado na formação em serviço e aceitaram-na como função educacional na perspectiva da educação infantil inclusiva.

O professor é ator que permeia o cenário educacional (BRASIL, REFERENCIAIS PARA A CONSTRUÇÃO DE SISTEMAS INCLUSIVOS, 2004d).

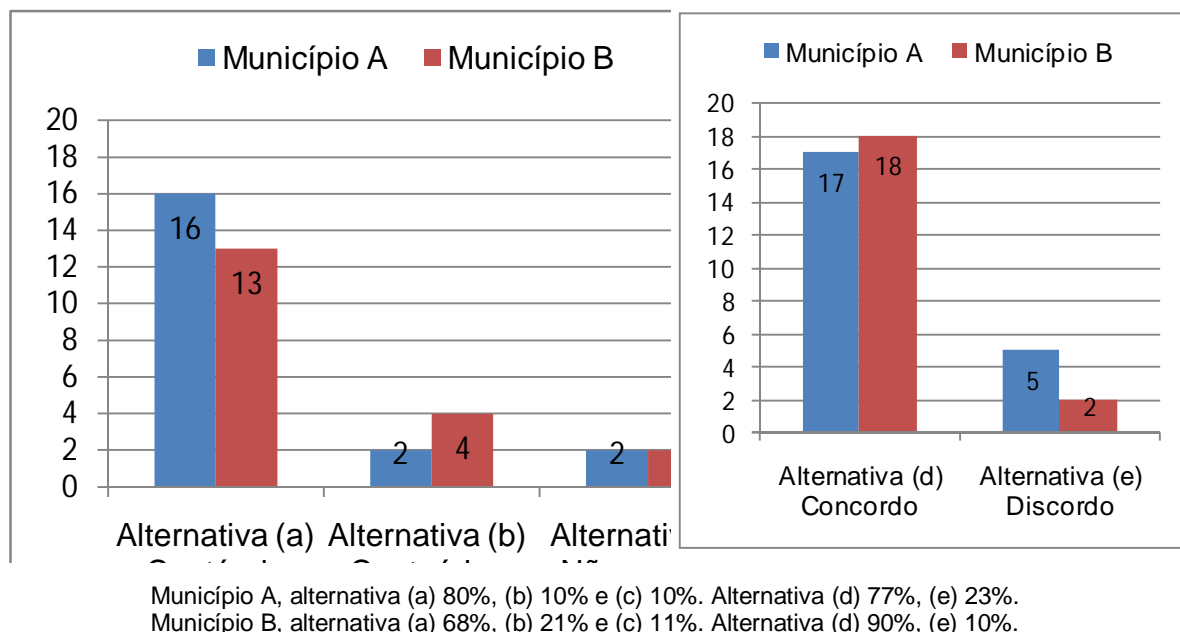
**Gráfico 4d**



Conforme os resultados indicados, os gráficos demonstram que dentre vários dos profissionais pesquisados esse conceito é parcialmente aceito e por muitos não foi identificado como conteúdo da capacitação em serviço.

Papel determinante na mediação sociocultural para que o aluno avance no processo de desenvolvimento, aprendizagem e na formação humana (BRASIL, REFERENCIAIS PARA A CONSTRUÇÃO DE SISTEMAS INCLUSIVOS, 2004d).

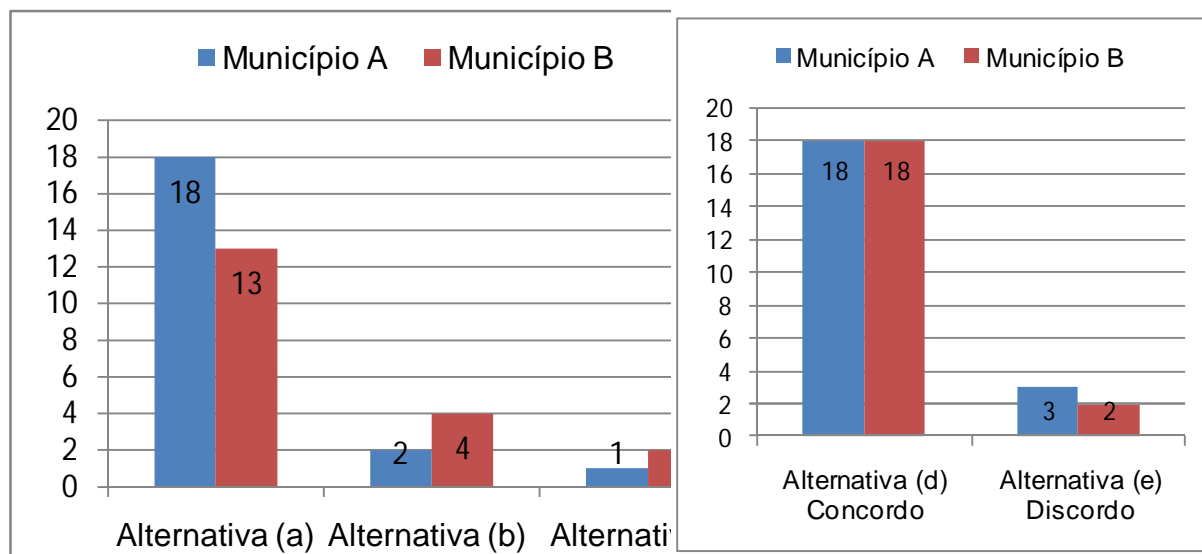
**Gráfico 4e**



Nesse trecho do documento orientador (BRASIL, 2004d) a atribuição do professor configura como mediador no processo educativo e, os resultados apresentados indicam que dentre vários dos profissionais pesquisados esse conceito não foi reconhecido como conteúdo de formação, mas parcialmente aceito.

O professor é o facilitador da aprendizagem do aluno (BRASIL, SABERES E PRÁTICAS DA INCLUSÃO, 2005a).

**Gráfico 4f**

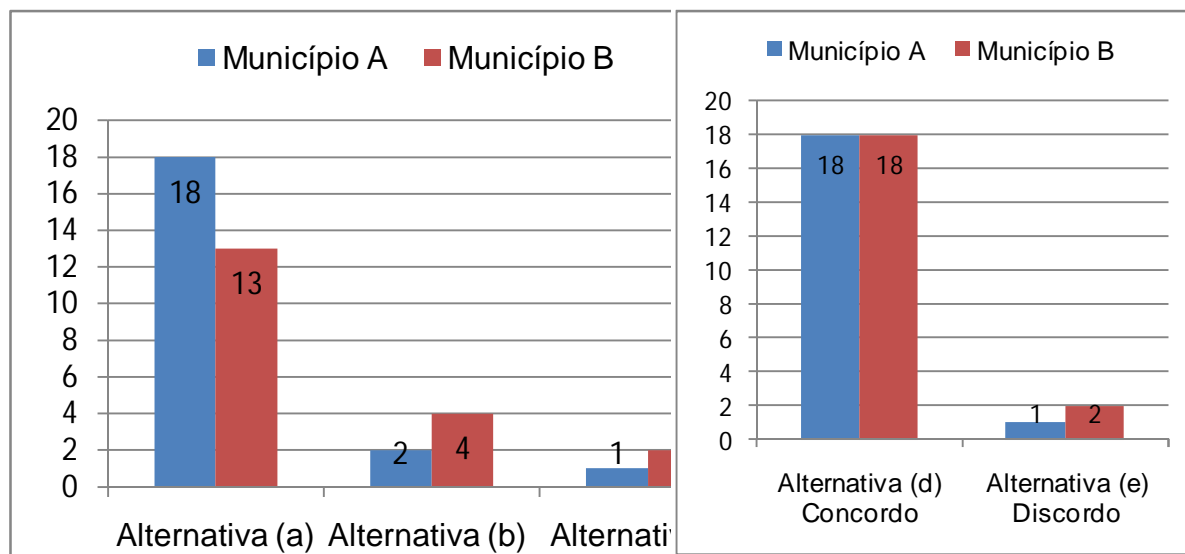


Município A, alternativa (a) 86%, (b) 9% e (c) 5%. Alternativa (d) 86%, (e) 14%.  
 Município B, alternativa (a) 68%, (b) 21% e (c) 11%. Alternativa (d) 90%, (e) 10%.

Novamente o documento orientador (BRASIL, 2005a) apresenta diversidade de definição teórica, na afirmação destacada o profissional da educação infantil configura-se como facilitador no processo de aprendizagem da criança. Os profissionais do município A apresentaram algum desconhecimento desse conteúdo e consideráveis discordâncias acerca dessa afirmação. No município B a maioria concordou com o conteúdo do documento e alguns profissionais desconhecaram essa abordagem na formação em serviço recebida.

O professor tem papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorrem espontaneamente. (BRASIL, 2005a).

**Gráfico 4g**



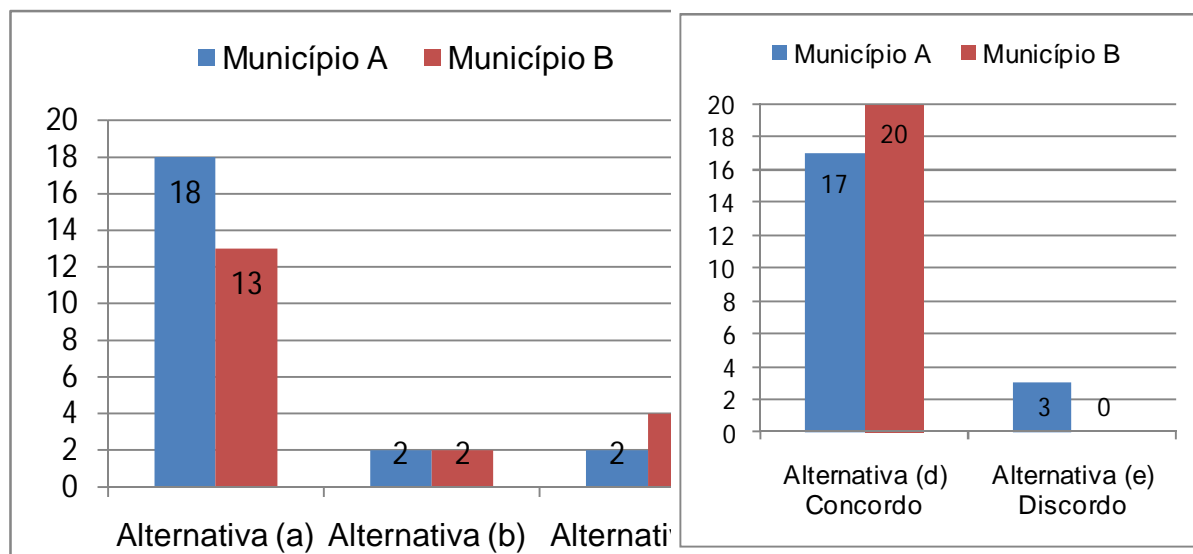
Município A, alternativa (a) 86%, (b) 9% e (c) 5%. Alternativa (d) 95%, (e) 5%.  
 Município B, alternativa (a) 68%, (b) 21% e (c) 11%. Alternativa (d) 90%, (e) 10%.

O conteúdo destacado entende o professor como mediador no processo educativo. No município A quase que a totalidade dos profissionais investigados reconheceu esse conteúdo e concordou com tal afirmativa. No município B a maioria aquiesceu com essa função docente, embora alguns profissionais apresentem dificuldade em reconhecer como conteúdo abordado na formação.

Cabe ao professor a tarefa de individualizar as situações de aprendizagem oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas ordens socioculturais diversas (BRASIL, DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998a).

**Gráfico 4h**





Município A, alternativa (a) 82%, (b) 9% e (c) 9%. Alternativa (d) 85%, (e) 15%.  
 Município B, alternativa (a) 68%, (b) 11% e (c) 21%. Alternativa (d) 100%, (e) 0%.

Em relação ao encaminhamento metodológico na educação infantil o documento citado (BRASIL, 1998a), e por muitas instituições adotado como norteador da proposta pedagógica e curricular, destaca como uma das funções do professor individualizar as situações de aprendizagem oferecidas às crianças de acordo com suas necessidades. No município A os profissionais afirmaram ter recebido esse conteúdo no processo de formação em serviço e a maioria aceitou tal função. No município B todos aceitaram tal atribuição, mas alguns não reconheceram como conteúdo presente em sua formação.

As necessidades específicas de cada aluno inserido nas instituições de Educação Infantil, quando desconsideradas, evidenciam a fragilidade da proposta pedagógica e curricular, refletindo incisivamente no espaço escolar. Muitas vezes, falta aos profissionais da educação formação específica para atender as necessidades das crianças em uma perspectiva de educação inclusiva. Esta requer compromisso político, compreensão de seu papel, mudança de valores, outra forma de conceber o processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento humano.

A pesquisa demonstra que o profissional compreende-se como agente central no atendimento a todos os alunos, incluindo, portanto, aqueles com necessidades educacionais especiais. Infelizmente, podemos afirmar que a

maioria dos profissionais não recebe formação suficiente para realizar um trabalho pedagógico que atenda a todas as crianças.

Para entender como essa compreensão reflete-se na prática pedagógica é fundamental levar em consideração o contexto histórico no qual os profissionais travam batalhas constantes, no papel de profissionais e seres humanos, com vistas à conquista e manutenção de condições dignas para suprir suas necessidades em meio ao processo de exclusão social.

Quando é atribuída ao professor a responsabilidade única pelo sucesso e fracasso de seus alunos, estão sendo ignoradas questões extremamente relevantes para uma prática docente de qualidade social: a sua contextualização enquanto profissional na sociedade capitalista e a retomada de todo processo de formação docente. É fundamental perceber o professor não como um profissional de formação acabada, mas como aquele que necessita atualizar, aperfeiçoar e aprofundar constantemente seus conhecimentos (BEHRENS, 1996).

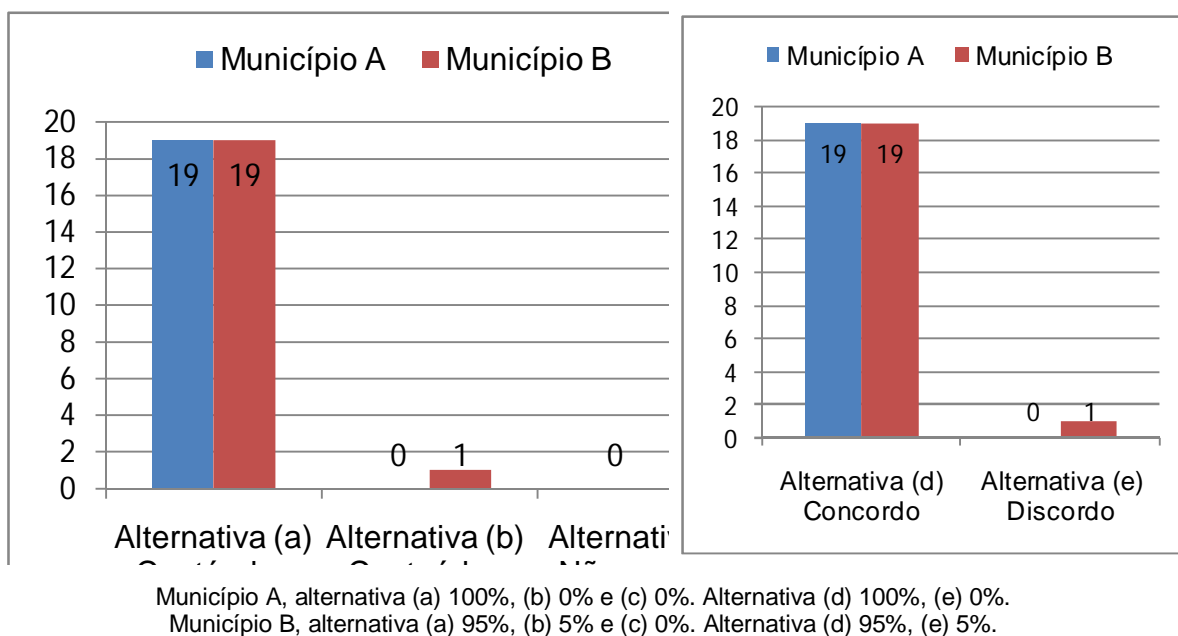
No caso específico da formação em serviço oferecida pela instituição municipal mantenedora, entendemos que o papel do professor é fortalecido quando o projeto de formação considera o contexto escolar, com os avanços e recuos das relações estabelecidas no interior da escola. Caso contrário, se perde, nos corredores a caminho das salas de aula, essa formação em serviço, que ocorre de maneira aligeirada e descontínua, distante da prática pedagógica ou sem relação alguma com essa prática.

Expressamos aqui, a necessidade da formação pautada na reflexão coletiva, crítica e significativa a práxis dos profissionais, no sentido de proporcionar mudanças e avanços no processo educacional.

### **Gráfico 5 - Das adaptações curriculares e metodológicas para uma proposta inclusiva**

O planejamento do professor é um instrumento imprescindível para que a inclusão ocorra (BRASIL, ENSAIOS PEDAGÓGICOS, 2007a)
---

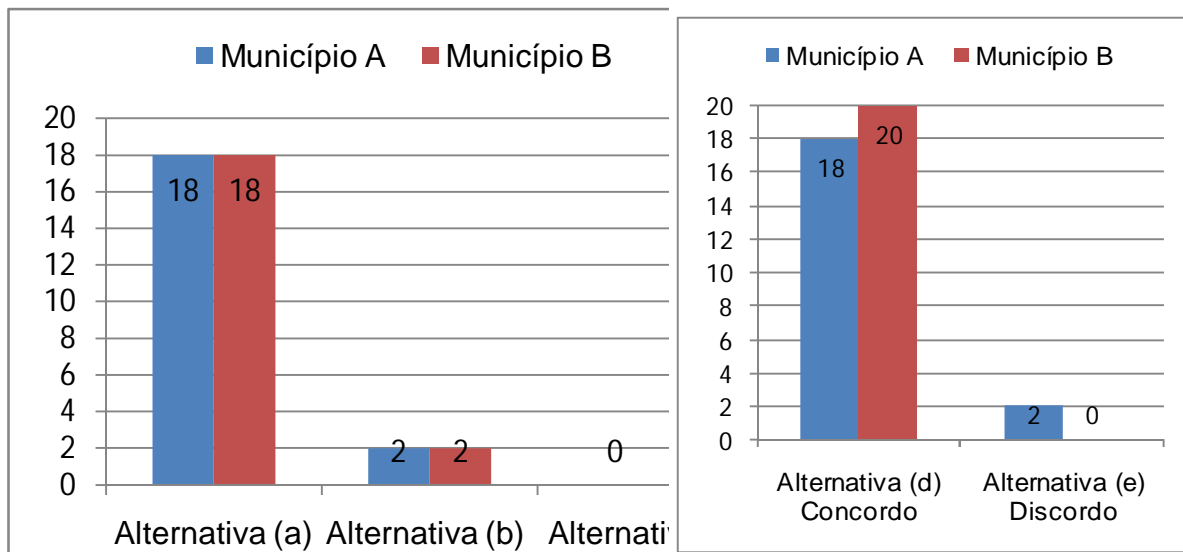
#### **Gráfico 5a**



Observamos nos gráficos acima que ambos os municípios concordaram sobre a importância do planejamento na educação infantil e confirmaram tal abordagem na formação continuada.

A flexibilidade curricular deve ser pensada a partir de cada situação particular e não como proposta universal, válida para qualquer contexto escolar. As adequações curriculares devem produzir modificações que possam ser aproveitadas por todas as crianças de um grupo ou pela maior quantidade delas (BRASIL, PNUD, 2004f).

**Gráfico 5b**

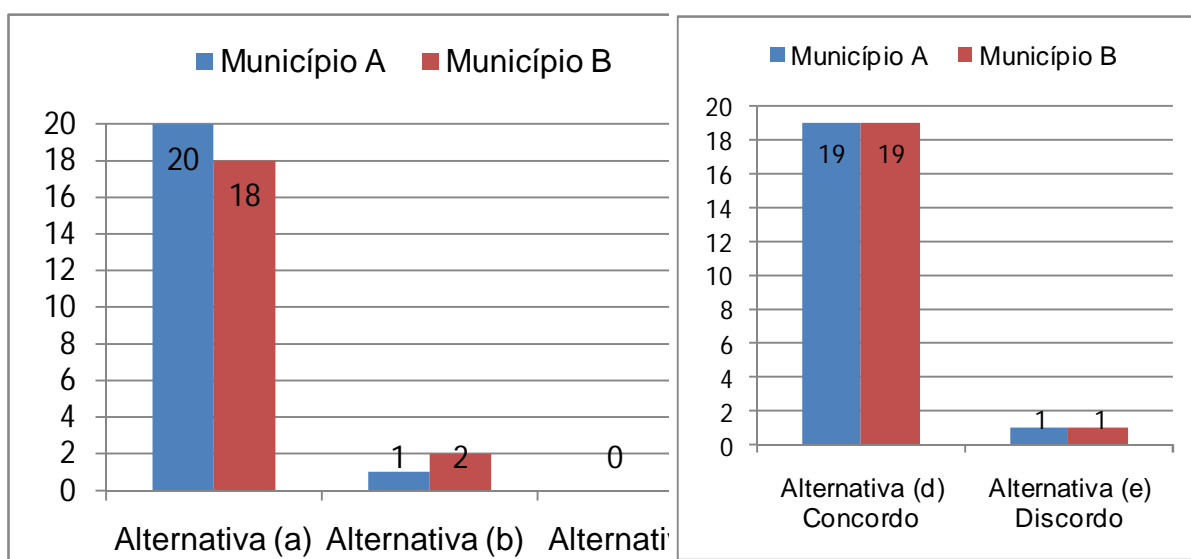


Município A, alternativa (a) 90%, (b) 10% e (c) 0%. Alternativa (d) 90%, (e) 10%.  
 Município B, alternativa (a) 90%, (b) 10% e (c) 0%. Alternativa (d) 100%, (e) 0%.

O município A reconheceu na totalidade dos profissionais consultados o conteúdo acerca da flexibilidade e adequações curriculares como possibilidade de atender a todas as crianças da sala de aula com o qual concordaram. No município B o reconhecimento e a concordância dessa abordagem é majoritária, mas não total.

As adequações curriculares objetivam estabelecer uma relação harmoniosa entre as necessidades e a programação curricular (BRASIL, SABERES E PRÁTICAS, 2005a).

**Gráfico 5c**

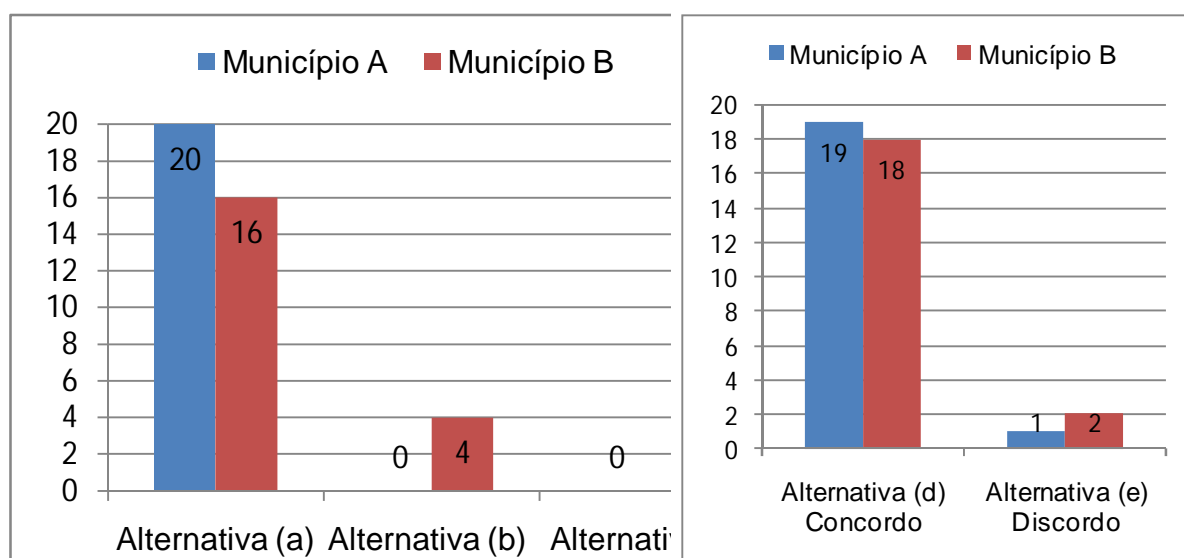


Município A, alternativa (a) 95%, (b) 5% e (c) 0%. Alternativa (d) 95%, (e) 5%.  
Município B, alternativa (a) 90%, (b) 10% e (c) 0%. Alternativa (d) 95%, (e) 5%.

Esses resultados demonstram que no município A os conteúdos foram abordados e aceitos por todos os profissionais. Dentre vários dos profissionais pesquisados no município B esse conceito é parcialmente aceito e por alguns não foi identificado como conteúdo da capacitação em serviço.

É preciso pensar na flexibilização curricular a partir do grupo de alunos e a diversidade que o compõe e não para alguns alunos tomados isoladamente (BRASIL, SABERES E PRÁTICAS, 2005a).

**Gráfico 5d**

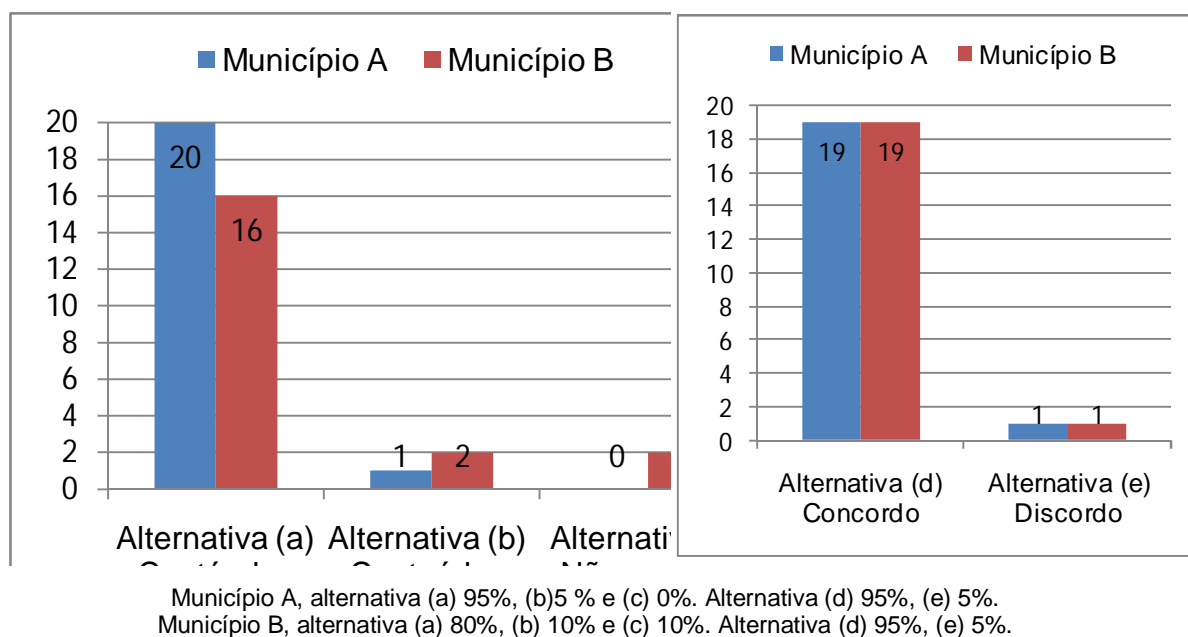


Município A, alternativa (a) 100%, (b) 0% e (c) 0%. Alternativa (d) 95%, (e) 5%.  
Município B, alternativa (a) 80%, (b) 20% e (c) 0%. Alternativa (d) 90%, (e) 10%.

Observamos, nos gráficos referentes aos profissionais dos dois municípios investigados, que a temática da flexibilização curricular foi abordada na formação em serviço e em sua maioria concordam com esse procedimento metodológico.

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização especializada, para atender às suas necessidades (BRASIL, LDBeN, 1996).

**Gráfico 5e**

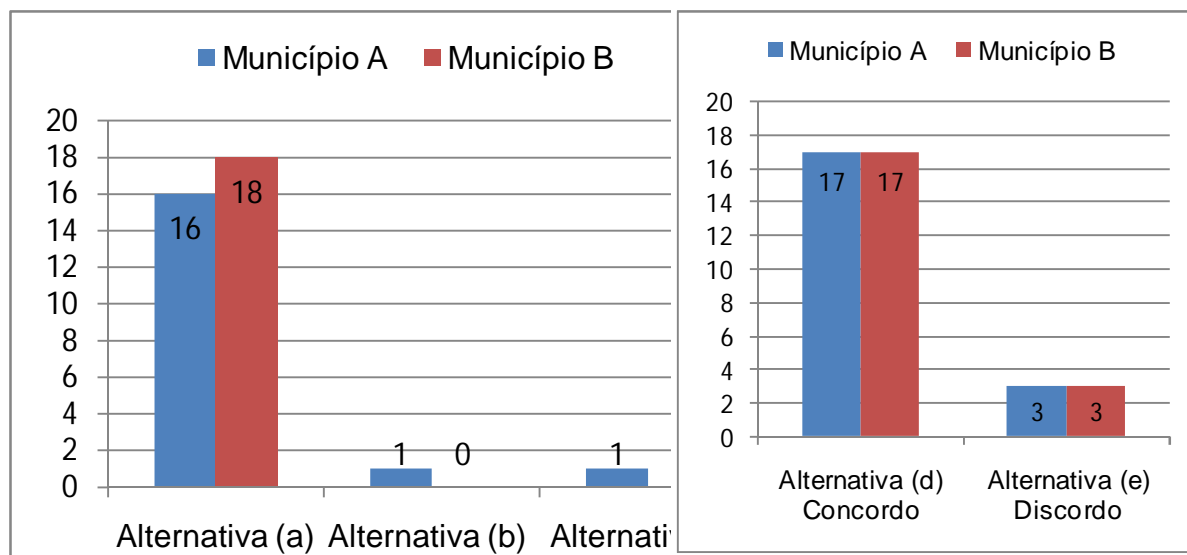


O conteúdo destacado apresenta determinações para que o sistema de ensino municipal possibilite a adaptação de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização especializada, para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais no processo educativo. No município A quase que a totalidade (47%) dos profissionais investigados reconheceu esse conteúdo e concordou com tal afirmativa. No município B, a maioria dos pesquisados aceitou com tal orientação, embora alguns profissionais apresentassem dificuldades em identificar esse conteúdo durante a formação.

Por meio de flexibilizações e adaptações curriculares, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodológicos de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequadas ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da

escola, respeitando a frequência obrigatória (BRASIL, PARECER 17, 2001e).

**Gráfico 5f**



Município A, alternativa (a) 90%, (b) 5% e (c) 5%. Alternativa (d) 85%, (e) 15%.  
Município B, alternativa (a) 100%, (b) 0% e (c) 0%. Alternativa (d) 85%, (e) 15%.

O texto orientador apresenta a necessidade das flexibilizações e adaptações curriculares na educação infantil encontrarem-se em consonância com o projeto pedagógico da instituição. No município A os profissionais expressaram que o conteúdo acima foi abordado e aceito por todos. Dentre vários dos profissionais pesquisados no município B a afirmativa foi parcialmente aceita e por alguns, desconhecida dentre o material da formação em serviço.

Entendemos que algumas das propostas educativa são conduzidas, tendo como concepção de inclusão, apenas a garantia de que as crianças com necessidades educacionais especiais estejam em salas de aula do ensino comum. A formação em serviço na Educação Infantil necessita oferecer fundamentação teórica e metodológica que instrumentalize os profissionais para a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças, valendo-se da mediação estabelecida para garantir a apropriação de conhecimentos.

A política de formação precisa contribuir para a profissionalização sem tornar os profissionais da educação escravos de métodos, documentos legais ou receituários pedagógicos. Urge ainda, complementar ação em uma perspectiva de

formação cultural, para que Estado e sociedade assumam a responsabilidade social perante gerações de crianças brasileiras, com a destinação de recursos públicos, ética, vontade pública e respeito à liberdade. Ressaltamos ainda, que essas pessoas em desenvolvimento têm sido sistematicamente expropriadas de seus direitos elementares (KRAMER, 2002).

As adaptações curriculares representam toda e qualquer ação pedagógica que contenha a intenção de flexibilizar o currículo para oferecer respostas educativas às necessidades especiais dos alunos, no contexto escolar.

A instituição escolar não precisa ter um currículo adaptado ou separado para alguns. A flexibilização ou adaptação curricular pode proporcionar o reconhecimento das diferenças em sala de aula, contrariando a ideia tradicional de que todos os alunos aprendem da mesma forma, com as mesmas estratégias metodológicas, com os mesmos materiais, ao mesmo tempo e faixa etária (PARANÁ, 2006).

As dificuldades de aprendizagem dos alunos que apresentam deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento manifestam-se como um contínuo, necessitam de intervenção pedagógica por meio de estratégias metodológicas diversificadas e utilizadas cotidianamente bem como a utilização de recursos e serviços especializados para sua superação.

A pesquisa apresentou pontos relevantes que precisam ser desvelados: a universalização de vagas; a formação em serviço destinada à educação infantil inclusiva; a qualidade e continuidade dessa proposta de formação em serviço; a leitura crítica dos documentos políticos que fundamentam a formação em serviço; a discussão coletiva das formas e saberes para a prática pedagógica de atendimento às necessidades educacionais especiais.

Um ponto relevante está na importância da garantia de vagas a todas as crianças que necessitam da Educação Infantil, uma vez que esse acesso ao sistema municipal de ensino possibilita maior ingresso das crianças com necessidades educacionais especiais no ensino comum, embora na maior parte das vezes, esse ingresso tenha ocorrido diretamente em instituições especializadas, onde frequentam integralmente.

A limitação na oferta de vagas encaminha muitas crianças em situação de risco social e com necessidades especiais para creches comunitárias, trabalho



domiciliar, voluntário ou em casa, sem espaço e tempo adequados para brincar e aprender.

Outro ponto que merece preocupação por parte das mantenedoras das instituições refere-se à qualidade dos conteúdos abordados na formação em serviço para a Educação Infantil que precisa fundamentar-se teórica e metodologicamente para atender aos profissionais em relação à aprendizagem e o desenvolvimento das crianças naquela faixa etária. A ausência dessa formação específica para atender crianças pequenas e com as necessidades educacionais especiais tornam fragilizadas as propostas realizadas em muitos municípios.

Reconhecemos que, a qualidade e a continuidade de uma proposta de formação em serviço consiste em um direito e necessidade dos profissionais dos centros de educação Infantil, para que adquiram condições efetivas para atender as especificidades, decorrentes do atendimento de todas as crianças, com necessidades educacionais ou não.

Pudemos constatar a presença de profissionais capacitados na área da educação especial, com conhecimento dos referenciais que embasam a proposta inclusiva, mas que raramente recebem formação no campo da Educação Infantil.

Durante o período em questão, o governo, em relação às políticas educacionais não tem considerado em suas estratégias de efetivação uma proposta educativa para a infância, uma vez que esta exige a formação dos profissionais, assim como o reconhecimento de sua condição específica de professores para esta etapa da educação básica.

Constatamos que o movimento legal organizado para o processo de inclusão acarreta alterações no contexto educacional e na elaboração de propostas de formação em serviço dos professores; a formação desses educadores oportuniza o conhecimento dos conteúdos abordados e o posicionamento de forma afirmativa sobre o que e como trabalhar na educação infantil. Contudo, essa formação mais do que transmitir conhecimentos sobre educação na diversidade e oferecer práticas de ensino inclusivo, precisa ofertar aos educadores condições de análise crítica das suas próprias concepções e sentimentos frente a pessoas com necessidades educacionais especiais. Em outras palavras, possibilitar às profissionais despertar para o compromisso social de contribuir para a construção de uma nova ordem social, envolvendo outra

relação com os diferentes, uma nova mentalidade e uma nova ética, uma mudança na visão de mundo e de homem (OMOTE, 2001).

É possível que, mesmo com tais posicionamentos dessas profissionais encontremos nas instituições pesquisadas, crianças com necessidades educacionais especiais, matriculadas e frequentando assiduamente o ensino comum, sem que lhes sejam ofertados os procedimentos didáticos adequados, materiais, currículos adaptados e específicos e, ainda, com profissionais com preparo específico.

Para a efetivação de uma prática docente que atenda as reais necessidades das crianças da educação infantil, não basta concordar ou não com as políticas de inclusão, requer a revisão de padrões culturais, sociais, políticos e jurídicos estabelecidos, priorizando o direito à educação com recursos públicos específicos suficientes e valorização de seus profissionais.

O processo de inclusão da criança com necessidades educacionais especiais no ensino e aprendizagem das salas comuns rompe com as limitações estabelecidas em diagnósticos clínicos e educacionais, aponta para o investimento nas capacidades existentes e na possibilidade de ultrapassar esses diagnósticos. Precisamos ainda, alterar a proposta pedagógica e curricular, mudar a metodologia e assessorar a prática docente com a formação em serviço apropriada ao público a ser atendido (GÓES, 2004).

O professor é agente central no atendimento a todos os alunos, incluindo, portanto, aqueles com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, evidenciamos a necessidade de receberem formação suficiente para realizar um trabalho pedagógico que atenda a todas as crianças.

## **6. A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUNS ENCAMINHAMENTOS**

A formação de profissionais para a educação básica, após a década de 1990 assume cada vez maior destaque e importância nas discussões educacionais. Dentre vários motivos evidenciam-se as exigências do sistema produtivo em relação ao setor educativo, considerando os interesses da sociedade globalizada e as exigências de mão-de-obra qualificada frente ao avanço de novas tecnologias.

Um dos desafios desse processo inclusivo encontra-se em reconhecer a relevância de um trabalho educacional que respeite as diferenças e atenda cada criança em suas necessidades. A tentativa em efetivar uma proposta de inclusão ultrapassa a perspectiva legal, envolve discussões estruturais do ensino que possibilitem a redefinição de currículos e métodos, capacitação de profissionais, ampliação de recursos.

Entender essa perspectiva inclusiva considerando uma escola de qualidade para e com todos, consiste em evidenciar as práticas educativas e nelas a necessidade de relevar e respeitar as diferenças da criança com a qual trabalhamos.

Uma educação destinada a todos, decorre do desvelamento da conjuntura capitalista, da consciência social e política dos envolvidos no processo educacional, compreendendo que a educação infantil é um dos instrumentos para a conquista de direitos fundamentais, ou seja, aqueles direitos assegurados na Constituição Federal de 1988.

Assim, o modo como está organizada a sociedade brasileira pós-1990 é a referência para a organização da educação básica e o processo de construção do conhecimento decorre da compreensão das contradições dessa sociedade que se organiza em função das leis do mercado (SAVIANI, 1991).

Concordamos que para a efetivação de uma proposta de educação inclusiva, pública com qualidade social e como direito de aprendizagem para todos é necessário abandonar a educação regida pela lógica do capital. O

professor da educação infantil precisa compreender-se como importante agente da prática educativa. E, conscientizar-se que a qualidade e o êxito do processo educativo formal encontram-se relacionados à formação inicial e continuada, às condições de trabalho, à estrutura e organização da escola (NÓVOA, 1992).

Ao considerarmos a organização do processo educativo que possibilite a todos os alunos a apropriação do conhecimento sistematizado na escola, é possível repensar cursos de formação inicial e continuada, afastando-nos da ação reprodutiva, para desencadear mecanismos de formação docente processuais, coletivos, dinâmicos e contínuos.

A formação contínua, que normalmente ocorre em serviço, possibilita ao professor apropriar-se do conhecimento científico, necessário à mudança na qualidade do conhecimento tácito desenvolvido no cotidiano escolar. Evidenciamos que, a repetição da prática por si só não ensina, a não ser pela mediação realizada na ação pedagógica.

A forma de ser do professor é um todo e depende, certamente, da cosmovisão que ele possui. Não sei até que ponto é importante ou possível classificar as atitudes dos professores. Até porque também elas são como fruto da contradição social, nem sempre apresentam formas lineares e totalmente coerentes com uma corrente filosófica. É inegável, porém, que a forma de ser e de agir do professor revela um compromisso. E é esta forma de ser que demonstra mais uma vez a não-neutralidade do ato pedagógico (CUNHA, 2003, p. 70).

São os processos pedagógicos intencionais e sistematizados, portanto, que, mediando as relações entre teoria e prática, ensinarão a conhecê-la. Essa formação ao fundamentar-se em uma abordagem teórica que promova a reflexão sobre a própria prática, resulta na práxis, desvelando situações educacionais, em especial no que diz respeito às condições de ensino e aprendizagem de caráter seletivo e excludente.

Nas escolas encontramos salas comuns, com alunos em processo de inclusão, com professores formados em serviço, denominados de profissionais capacitados. Essa formação parte do princípio de que as ações a serem desenvolvidas nas classes ou disciplina do ensino comum precisam ser realizadas por docentes, envolvidos na perspectiva da política de inclusão escolar. Consideramos que tal formação encontra-se longe de preparar os

profissionais das salas comuns para atenderem as crianças com necessidades educacionais especiais, de acordo com suas especificidades e, ao mesmo tempo conduzir o processo educativo dos demais alunos em sala.

Destacamos que, uma formação adequada para atender essas necessidades específicas, decorrentes do processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais nas salas comum é dever do Estado e das instituições contratantes e, direito dos profissionais da educação; contudo, nas propostas atuais a realização de uma política global para o profissional da educação, articulada à formação, às condições de trabalho, salário e carreira estão longe de ocorrer.

Nesse sentido, a formação em serviço precisa ser entendida como continuidade da formação profissional por meio de novas reflexões sobre a sua ação e formas de desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico. Constitui assim, um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, na perspectiva de uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo (FREITAS, 2002).

Essa formação em serviço pode contribuir na profissionalidade docente como identidade e constituição, social e individual do professor, quando profissionalismo é conceituado “[...] como o desempenho competente e comprometido de deveres e responsabilidades no exercício da profissão do magistério “ (BRZEZINSKI, 2008, p.1150).

Esse desempenho se expressa, conforme Sarmiento (1998, p.3), no “conjunto de conhecimentos de saberes de capacidades de que o professor dispõe para o desempenho de suas atividades“. E, apoiadas ainda nesse autor, entendemos que tal condição consiste na “conjugação de requisitos profissionais indispensáveis que buscam uma formação para o futuro exercício no campo da docência“.

Para que ocorra tal comprometimento por parte dos educadores, a formação precisa associar-se à produção do saber, contextualizada à interação na prática educativa. Assim, o desenvolvimento profissional envolve o trabalho coletivo na escola e seus projetos.

Uma escola que respeita a diferença e atenda a necessidades de todos os alunos, apresenta sua proposta educativa em uma perspectiva inclusiva com um ensino diferenciado para atender às necessidades de mudança na concepção de seus profissionais.

A garantia do direito do profissional da educação infantil a uma formação em serviço que atenda às suas reais necessidades configura-se como um dos instrumentos de trabalho, que possibilitam a reflexão crítica sobre sua ação, e impõem a ela uma significação, possibilitando a transformação de determinado contexto.

É importante abrir espaços de estudos individuais e coletivos nessa formação, compreendendo sua prática pedagógica como um resultado histórico dos homens e das relações que estabelecem no seu local social de trabalho. Assim, a proposta de formação precisa se apoiar na concepção de um profissional compreendido como agente do processo educativo e na escola como espaço de promoção do conhecimento.

A formação continuada na educação encontra-se fundamentada nos documentos normativos como responsabilidade dos sistemas de ensino na promoção funcional pela titulação, desempenho e valorização de seus profissionais.

Constatamos durante a pesquisa que, essa modalidade de formação realizada em eventos maiores ou nos locais de trabalho dos profissionais da educação infantil encontra-se pautada em conferências ou cursos realizados pelas Secretarias de Educação existentes nas redes municipais e estaduais de ensino. Na maioria das vezes estrutura-se em propostas de curta duração e com temas descontínuos de capacitação e aprimoramento em algumas áreas do ensino.

Essas jornadas de estudos são interrompidas e reorganizadas conforme a disponibilidade e o entendimento das próprias Secretarias de Ensino em trabalhar propostas pedagógicas, em discutir métodos de ensino e também trabalhar a orientação pedagógica com os coordenadores, para proporcionar uma melhor orientação aos docentes; ou ainda, pela alteração do projeto de gestão política e administrativa.

Dentre as estratégias de disseminação da política de inclusão do Governo Federal encontramos no Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (BRASIL, 2003a) - uma das fontes dessa investigação, subsídios orientadores para o encaminhamento de uma proposta de formação em serviço como instrumento crítico dos profissionais da educação infantil.

Nos documentos orientadores que respaldam tal política de inclusão identificamos relevante referencial teórico e metodológico publicado e distribuído para todo território nacional com o objetivo de alcançar a adesão nos programas e projetos governamentais municipais, constituindo-se em importante fundamento da formação em serviço destinados a muitos dos profissionais da educação infantil.

A análise da organização e estrutura da instituição de educação infantil possibilita àqueles que planejam uma proposta de formação o parecer antecipado da situação específica daquela realidade educativa. Essa sondagem constitui-se no apoio sistemático da Secretaria da Educação e por meio de assessorias pedagógicas coordenadas por docentes das universidades ou profissionais especializados.

O registro dessa análise conjuntural apresenta como objetivo precípuo a necessidade de envolver as equipes pedagógicas e os profissionais da educação infantil na observação, escrita e pesquisa em um relatório com dados que expressem as reais condições de determinada comunidade escolar.

Esse levantamento situacional precisa buscar subsídios no Projeto Político-Pedagógico, na identificação das necessidades dos profissionais e na realidade local da instituição de educação infantil. Essa análise das necessidades formativas, os resultado da atualização, as metodologias a serem empregadas na pesquisa consistem na investigação dos grupos de profissionais e da participação destes em seu próprio contexto profissional (CIPOLONNE, 1998).

Nas linhas gerais do Projeto Político-Pedagógico dos Centros de Educação Infantil é possível identificarmos concepções e encaminhamentos para uma educação inclusiva que consiste no direito de todas as crianças participarem do processo educativo, dentro de uma proposta de mudança estrutural no ensino comum e na efetivação das determinações legais. Todavia, a efetivação desse

direito decorre de políticas voltadas para uma educação de qualidade contribuindo para a inclusão social e escolar para todos.

Concordamos que uma proposta de educação inclusiva, passa pela formação profissional que articula conhecimentos científicos relacionados à ação pedagógica, configurando-se como práxis. E, uma proposta de formação em serviço localiza-se na modalidade de formação continuada e necessita ser discutida no projeto político pedagógico da escola (BRZEZINSKI, 2008).

A instituição de educação infantil apresenta-se, neste contexto, como espaço de formação em serviço, que precisa reorganizar seu tempo e espaço para proporcionar aos profissionais períodos para estudos e discussão sobre os alunos e o processo educativo (VEIGA, 2001).

Outro ponto a considerar em uma proposta de formação para a educação infantil são as necessidades e expectativas dos profissionais. A formação de professores no Brasil encontrou nas últimas décadas um período de transição, decorrente da política educacional e de mudanças realizadas por meio da Constituição Federal, de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996.

No final da década de 1990 ocorreu a mobilização da sociedade civil, com questionamentos acerca das diretrizes e legislações sobre a educação no país, principalmente no que se refere à formação docente. Cury (1992), por exemplo destacou que a leitura de capítulos, artigos e incisos sobre a formação dos profissionais da educação na legislação nacional não encontrava amparo real para sua efetivação, pela ausência de referências e condições para a realização e desenvolvimento.

Nesse sentido, identificamos que a mobilização de entidades organizadas como a Associação Nacional de Pesquisa em Educação - ANPED, Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE e, a elaboração de documentos e posicionamentos como os da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação – ANFOPE fortaleceram a luta política e de idéias para a formação dos profissionais da educação (FREITAS, 2002).

É importante destacar que, acerca da formação dos profissionais da educação tais movimentos



[...] produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre a formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com o desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (FREITAS, 2002, p. 140).

As políticas atuais atribuem à universidade o papel de formadora de professores em cursos presenciais. Por outro lado, o Ministério da Educação, orientado e financiado por agências internacionais investe na abertura de cursos de formação à distância, como a Universidade Aberta do Brasil – UAB<sup>51</sup>.

Nessa formação docente ressalta-se a presença de conceitos tecnicistas e da educação à distância como substitutiva da formação inicial:

Reluto, todavia, em aceitar as atuais práticas de formação que, por preceito da LDB/1996, têm retomado procedimentos de reciclagem e de treinamento em serviço, tão usados nos anos de 1970. Agora seu maior foco tem sido a educação a distancia (EaD). Esses procedimentos são utilizados não para complementar os processos formativos presenciais dos professores, mas sim para substituir a formação inicial (BRZEZINSKI, 2008, p.1146).

A formação em serviço é direito de todos os profissionais da educação, possibilitando a progressão na carreira do magistério e contribuindo para a qualidade no processo ensino e aprendizagem. Nesse processo, o professor não é um profissional de formação acabada, mas configura-se como aquele que precisa envolver-se na garantia do direito de sua formação, atualização e aperfeiçoamento constante de seus conhecimentos. Enfim, podemos afirmar que o professor também é responsável pela construção de sua profissionalização (NÓVOA, 1992).

---

<sup>51</sup> [Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006](http://uab.mec.gov.br/conteudo.php?co_pagina=26&tipo_pagina=1) institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB - é um programa do Ministério da Educação, criado em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação e possui como prioridade a capacitação de professores da educação básica. Seu objetivo é de estimular a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior. Esse sistema é formado por instituições públicas de ensino superior, as quais se comprometem a levar ensino superior público de aos municípios brasileiros. Disponível em: [http://uab.mec.gov.br/conteudo.php?co\\_pagina=26&tipo\\_pagina=1](http://uab.mec.gov.br/conteudo.php?co_pagina=26&tipo_pagina=1). Acesso em: 17 de agos. de 2009.

Entendemos a importância da identificação do profissional da educação, considerando que

[...] ser professor, mais do que ensinar é preciso gostar de aprender, o que implica compreender que formação científica cultural e política não pára, mas continua. [...] É fundamental valorizar o saber produzido na prática, sem abrir mão de fazer análise crítica da situação específica e do contexto amplo, das políticas públicas e dos movimentos sociais que tanto ensinam (KRAMER, 2008, p.129).

Provavelmente, quando a prática educativa é carente de conhecimento científico que a fundamente, submete o professor à força de suas experiências e representações cotidianas presentes no processo educacional no qual está inserido.

Dessa forma, o professor apresenta uma ação esvaziada de teoria, dificuldade de estabelecer reflexões críticas a respeito de conceitos e concepções na maior parte das vezes, a diversidade humana que encontra na sala de aula e reproduz padrões estabelecidos de um grupo idealizado e homogêneo de alunos.

Evidenciamos, portanto como necessária a formação docente em serviço, decorrente e respaldada na reflexão crítica coletiva e significativa de sua práxis, concorrendo para

[...] privilegiar ações que envolvam a formação dos professores iniciantes, incluindo formas de apoio e orientação metodológica. [...] espera-se que os professores consigam teorizar sua prática, para poder renová-la, e esta competência (de teorizar a prática) não se concretiza com treinamentos massificados, mas com questionamentos, reflexão individual e coletiva, pensamento crítico e reflexivo, produção própria e educação continuada (BEHERENS, 1996, p. 228).

O desenvolvimento profissional ocorre ao longo de toda a existência humana. Como aprendizado para toda a vida, apresenta etapas decorrentes da prática social e de diferentes contextos educativos em que esse profissional esteja inserido. Documentos normativos e orientadores como a LDB (1996), PNE (2001) também têm apresentado esse entendimento.

Entendemos que a formação dos profissionais precisa constituir-se como processo contínuo e permanente de desenvolvimento, oportunizando ao professor disponibilidade para esse aprendizado. Concordamos que nesse processo formativo sua efetivação decorre de uma proposta de formação que desafie,

estímulo e ofereça-lhe condições profissionais para continuar aprofundando seus conhecimentos (TARDIF; LESSARD, 2002).

Uma proposta de formação quando atende às necessidades reais e subsidia a prática dos profissionais da educação, caracteriza-se como instrumento de trabalho, reflete a ação pedagógica e impõe-lhe uma significação, possibilitando a transformação de determinada realidade.

Essa formação refere-se a “ uma questão muito complexa na medida em que envolve não só o período acadêmico, mas toda a vida profissional” (VASCONCELLOS, 2003, p.180). Precisa ainda, contemplar os interesses e necessidades da instituição de educação infantil debatidos e sistematizados coletivamente. Tais políticas de inclusão defendidas pelo MEC e divulgadas entre os profissionais da educação infantil contém concepções e paradigmas, que orientam e determinam projetos para a propositura de programas e ações inclusivas.

Essas políticas de formação para a educação básica pública encontram-se situadas entre dois projetos: um corresponde ao projeto da sociedade política, que enfatiza a qualidade social, no entanto pratica princípios da qualidade total e, outro que resiste considerado como o projeto da sociedade civil organizada em instituições educacionais, que tem por princípio formar profissionais para a educação a instrumentalização curricular e metodológica na busca da apropriação do conhecimento científico por todos os alunos.

Nesse sentido para que a criança obtenha êxito no processo de ensino e aprendizagem é preciso que consiga articular o conhecimento já apropriado com as experiências cotidianas. Assim, faz-se necessário que o professor considere o conhecimento anterior da criança e, por meio da mediação a auxilie a alcançar os conhecimentos científicos.

Todas as crianças envolvidas nesse processo educativo são desafiadas a aprender, de acordo com suas possibilidades, proporcionando a oportunidade de inclusão no processo educacional, para que posteriormente, consigam estabelecer relações com independência e autonomia.

As necessidades específicas de uma criança inserida na educação infantil pública, quando desconsideradas, evidenciam a fragilidade da proposta

pedagógica e curricular, refletindo incisivamente no processo ensino e aprendizagem.

Nas orientações para a formação em serviço dos profissionais da educação infantil, no atendimento a crianças com necessidades educacionais especiais, reconhecemos a importância em discutir conceitos referentes à educação inclusiva, o papel do professor e as adaptações curriculares e metodológicas para uma proposta inclusiva.

Os profissionais que atuam nessa etapa da infância são agentes no processo de aprendizagem e desenvolvimento. A formação desses profissionais necessita de bases científicas a respeito do desenvolvimento da criança, do conhecimento da prática social e de habilidades de reflexão sobre ela, tornando-se pois, o caminho para o trabalho com crianças pequenas, para o conhecimento da prática social e da reflexão sobre essa prática.

Para que ocorra uma proposta de formação em serviço, específica para a educação infantil, com conhecimento científico necessário para uma ação educativa de qualidade, priorizando a organização de espaços educacionais e de promoção de recursos humanos, cada município precisa esforçar-se na elaboração de objetivos e metas próprias a cada localidade e estabelecidas coletivamente.

Essa concepção crítica de formação em serviço configura-se como mecanismo de apoio, acompanhamento e reorganização das ações na educação infantil por meio de suporte técnico, científico e pedagógico aos profissionais envolvidos em processo de construção permanente. Estrutura-se em espaços privilegiados de troca de experiências, reflexões e aprendizado baseados em saberes profissionais voltados para a educação infantil situados historicamente, construídos e utilizados em função das necessidades dessa etapa da Educação Básica, sem afastar-se da situação própria, particular de cada local de trabalho.

É necessário conhecer a prática pedagógica específica para a educação infantil refletir sobre os conhecimentos que envolvem o processo ensino e aprendizagem, identificar conteúdos e transformá-los. Nesse sentido

[...] pensar uma pedagogia voltada para a infância e seu desenvolvimento implica uma nova relação dos professores da infância de ouvir as crianças, fazer delas colaboradores e sujeitos participantes capazes de desenvolver uma relação de

pertencimento com o grupo e com a escola – sem perder de vista que o papel essencial da escola é garantir o acesso das novas gerações à cultura histórica e social acumulada (MELLO, 2007, p.21).

A universidade pública expressa função relevante na formação de profissionais para o magistério e na produção e divulgação do conhecimento. A apropriação dos conhecimentos científicos e culturais, constituídos pelos homens, proporcionaram uma outra maneira de compreender as pessoas, principalmente aquelas que diferem de um padrão imposto pela sociedade. Na educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, a formação do profissional da educação permite compreendê-la sob a perspectiva de uma educação social, que, com conhecimento e meios adequados ao processo de aprendizagem, pode contribuir para alterar o curso do desenvolvimento dos efeitos biológicos dessas limitações.

Nesse aspecto, a preocupação com uma prática docente compromissada, alicerçada em uma fundamentação teórica e metodológica que possibilite uma visão mais ampla a respeito do sujeito por meio de mediações estabelecidas para garantir a aprendizagem.

Concordamos e enfatizamos o que afirma Nicolau (2008, p. 200): “ensinar, orientar e mediar exigem competência, comprometimento intencionalidade autoridade saber ouvir, estar atento aos aspectos ideológicos presentes na educação disposição para dialogar e, sem dúvida, para amar”.

Nesse panorama, é importante retomarmos que interesses econômicos e políticos antepõem-se às condições e necessidades de vida dos homens, evidenciando a desigualdade e, com isso, a insatisfação social. Assim sendo, muitas vezes os programas de formação em serviço dos educadores são decorrentes de concepções políticas e pedagógicas de órgãos dirigentes que expressam diretrizes e ações descontextualizados (BEHERENS, 1996).

Em se tratando da educação infantil, modalidade da educação básica e direito fundamental de todos os brasileiros, a formação em serviço dos professores exige prioridade nas políticas educacionais. Considerando a carga horária a que os profissionais da educação são submetidos, esse aperfeiçoamento no horário de trabalho possibilita a sua melhor qualificação, condição de trabalho e de ensino.

Essa etapa da educação básica possibilita a inserção da criança no contexto social podendo ocorrer com maior e melhor qualidade. Para que isso ocorra com eficácia educativa é preciso superar o atendimento precário, improvisado das instituições de educação infantil, disponibilizando a organização adequada do tempo e do espaço; de recursos humanos e pedagógicos pertinentes (MELLO, 2007).

Contudo, mesmo alcançando tais condições materiais a educação infantil necessita de formação e os profissionais precisam compreendê-la como etapa sistemática da educação, comprometida com o desenvolvimento integral da criança.

A preponderância desse referencial expressa o entendimento de que para a possibilidade de todas as crianças aprenderem, faz-se necessário conhecer e compreender suas limitações não como condição estática e permanente, mas para antevermos, em um processo de apropriação ativa do conhecimento, condições para sua aprendizagem, de organização e de desenvolvimento, no contexto em que estão inseridas, valendo-nos da mediação.

O ingresso de crianças com necessidades especiais na educação infantil exige transformações no espaço físico, na concepção da instituição educacional, inserir, ingressar pode significar o acesso da criança no interior educativo, mas é preciso avançar no acompanhamento e avaliação das possibilidades de êxito acadêmico dessa criança (SANTOS; MENDES, 2001).

Esse atendimento focado nas crianças com necessidades educacionais especiais, matriculadas no ensino comum, solicita que o processo educacional fundamente-se na possibilidade de os profissionais da educação relacionarem o conhecimento que as crianças apresentam e o novo conhecimento científico apresentado.

Dessa maneira, muitas vezes as propostas da ação educativa são conduzidas, tendo como concepção de inclusão, apenas a garantia de acesso e permanência das crianças com necessidades educacionais especiais em salas de aula do ensino comum.

Em se tratando do atendimento a crianças com necessidades educacionais especiais e da importância da aprendizagem para o desenvolvimento dessas crianças, em particular até os cinco anos, os profissionais em sua maioria

expressam o reconhecimento e concordância com a fundamentação teórica e metodológica dos documentos orientadores oficiais para a formação em serviço de profissionais para a educação infantil.

Esse referencial enfatiza uma prática pedagógica para a educação da criança com necessidades educacionais especiais junto às demais crianças, destacando a relevância da aprendizagem e da interação social para seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva de superação, a inclusão de todas as crianças, no ensino comum, como possibilidade de atendimento às suas necessidades, consiste em promover condições de combate à tendência segregadora de algumas propostas educacionais.

É necessário instrumentalizar os profissionais para atenderem todas as crianças, por intermédio de projetos e ações de formação profissional, que estudem o processo de inclusão e exclusão, as teorias de aprendizagem e desenvolvimento e as possibilidades frente às necessidades específicas de cada criança, incluindo as com deficiências.

Nessa conjuntura social capitalista, o professor configura-se como agente central no atendimento de todos os alunos, incluindo, portanto, aqueles com necessidades educacionais especiais. Aprofunda-se assim, a compreensão do conceito de mediação instrumental, da teoria do trabalho social, elaborada e defendida por Marx e Engels, encontra-se o instrumento técnico e mediador das relações dos homens com a natureza (PINO, 2005).

A instituição de educação infantil como um espaço de formação permite o estabelecimento de construções significativas para a instrumentalização dos profissionais. Os documentos normativos e orientadores, a troca com o grupo, a discussão fora da classe podem ser fundamentais na constituição desses profissionais.

Reconhecer essa instituição como espaço de formação consiste em um dos desafios, pois tem sido caracterizado apenas como local de trabalho, lugar onde desenvolve sua atividade profissional. O eixo norteador da formação em serviço precisa focar esforços no conhecimento científico acerca das possibilidades de desenvolvimento dessas crianças institucionalizadas.

Com base em estudos críticos sobre a prática existente pode-se aprofundar o entendimento acerca do desenvolvimento psíquico da criança e sua socialização. As palestras, cursos, oficinas e reflexões precisam romper concepções que não promovem o desenvolvimento humano em sua totalidade para intervir no trabalho educativo.

Para tanto, entendemos ser necessária mais do que estratégias de disseminação de programas federais, precisa-se de uma proposta de formação comprometida com as expectativas e necessidades das crianças da educação infantil precisa contemplar em suas metas assessoria específica, jornadas sistematizadas e contínuas de estudos e reflexões por intermédio de estudos sistematizados, palestras, cursos e oficinas.

Necessita ainda, promover mecanismos para ouvir o que os profissionais precisam e assim, oferecer espaços coletivos que contemplem o interesse desses profissionais em ação conjunta entre as universidades públicas e privadas, as secretarias municipais, e demais envolvidos.

Os estudos e as palestras se direcionam para a valorização dos profissionais, as crianças, as famílias de forma contínua e permanente. Os cursos e oficinas debatem assuntos relacionados ao cotidiano da instituição, ao planejamento e as trocas de experiências articulados à oficinas. Esse trabalho procura aliar teoria e prática em atividades que se desenvolvem ao longo das semanas com as crianças. As concepções e práticas são revistas bimestralmente pelos participantes avaliando posicionamentos e redefinindo caminhos (NICOLAU, 2008).

É na interação com outros indivíduos que nos tornamos capazes de perceber nossas características. Sob esse foco o homem é constituído pelas relações que ele estabelece ao longo de sua vida e formação com o outro. Assim, sua constituição pode ser percebida e construída no ato de compartilhar. Esse compartilhar no processo de formação docente subentende as trocas de informações, modos de fazer e saberes, entendidos como elementos imprescindíveis no processo educacional (FONTANA, 2003).

As crianças com necessidades educacionais especiais ou não, quando colocadas em situações de interações sociais mediadas por outras crianças ou



adultos aprendem, apropriam-se de conhecimentos, multiplicam informações e possibilitando-lhes outros significados.

Semeghini (1998, p.21) afirma que

[...] a importância atribuída às interações sociais é um dos fundamentos básicos da escola inclusiva. A perspectiva Histórico-Cultural dá ênfase à intervenção do professor, pois se admite que o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento dos processos cognitivos.

A educação em suas etapas e modalidades evidencia a dificuldade para ensinar todos os alunos, de acordo com suas necessidades, sejam eles, com deficiências ou não. Muitas vezes prevalece no meio educacional a concepção de que o ensino comum não é lugar para as pessoas com deficiência (FERREIRA; FERREIRA, 2004).

Assim, a educação inclusiva consiste num instrumento de luta por garantia de direitos, um espaço democrático, de qualidade social, com alternativas para uma aprendizagem competente, no atendimento às necessidades de todas as crianças.

A avaliação do processo de formação ocorre durante todo o percurso de formação, com a participação dos profissionais da EI, pelo planejamento, acompanhamento, apoio de todo processo que envolve a prática pedagógica e da projeto político pedagógico pela comunidade escolar.

Nesse sentido, elaboramos abaixo, alguns encaminhamentos para orientar a elaboração e o desenvolvimento como uma proposta de formação em serviço para profissionais da Educação Infantil.

### **Quadro 17 - Encaminhamentos de uma Proposta de formação dos profissionais da educação infantil**

<b>1. ANÁLISE PRELIMINAR DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL</b>		
- PROFISSIONAIS Propor a temática para a ação formativa baseada nas necessidades e expectativas	- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO Elencar os elementos norteadores Com a participação dos Órgãos deliberativos e fiscalizadores	- CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL Identificar os princípios e diretrizes que determinam a proposta pedagógica e curricular da EI

<b>2. PLANEJAMENTO DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO</b>		
<b>I. PROBLEMATIZAÇÃO</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir e questionar a realidade educativa de maneira crítica.</li> <li>• Detectar o que os professores compreendem e o que precisam aprofundar no atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais na EI.</li> <li>• Organizar o processo de formação desses profissionais.</li> </ul>		
<b>II. OBJETIVOS e METAS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a realidade de todas as crianças e da instituição como início do processo educativo.</li> <li>• Envolver toda comunidade escolar no processo inclusivo na EI.</li> <li>• Estabelecer conexões com a proposta pedagógica e curricular, o conhecimento científico e prática pedagógica no atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais.</li> </ul>		
<b>III. CONTEÚDO</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definir os temas norteadores como ponto de partida do conhecimento.</li> </ul>		
<b>IV. JORNADA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Encaminhar a pesquisa e racionalização do fazer educativo pelos profissionais da EI.</li> <li>• Reconhecer e reavaliar a prática pedagógica à luz da fundamentação teórica e metodológica sugerida pelos documentos orientadores.</li> <li>• Reformular a organização do tempo e do espaço na EI</li> </ul> <p>Apoiar e subsidiar a prática pedagógica durante o processo ensino-aprendizagem das crianças com necessidades educacionais especiais inseridas na EI.</p>		
- ASSESSORIAS	- PALESTRAS	- CURSOS E OFICINAS
<b>3. AVALIAÇÃO PROCESSUAL</b>		
- PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL No percurso da formação pelos formadores e participantes	- PRÁTICA PEDAGÓGICA Pesquisa da ação docente Planejamento educacional Conselhos de Classe	- COMUNIDADE ESCOLAR Prática educacional

Fonte: Proposta elaborada pela autora.

## 7. CONCLUSÃO

Sem a pretensão de considerar finalizados os estudos a respeito do objeto tratado e sua abordagem, apontamos para algumas questões discutidas ao longo desse estudo que permitem considerar relevantes direcionamentos sobre a política educacional para a Educação Infantil a partir da década de 1990.

Para a efetivação de uma proposta de educação infantil inclusiva, pública e com o objetivo de respeitar as diferenças e atender a necessidade de todas as crianças, faz-se necessário superar o modelo de educação regido pelas regras do capital.

Nessa perspectiva, pela pesquisa perpassam discussões sobre o processo de inclusão/exclusão social como uma das características da sociedade contemporânea, na qual as políticas educacionais representam o interesse da sociedade capitalista, desconsiderando a totalidade social. O Estado afasta-se, efetivamente, do compromisso de zelar pelas garantias e direitos fundamentais, todavia, por outro lado, propõe à sociedade uma educação inclusiva.

A educação de pessoas com necessidades especiais, ao longo da história atendeu a interesses como a privatização dos atendimentos, as diferentes concepções como a clínica, a assistencialista e a de segregação, privando-as, muitas vezes, da interação social, imputando-lhes o fracasso escolar e proporcionando atendimento às suas necessidades somente pela perspectiva de suas dificuldades específicas.

A educação especial necessita ser compreendida no contexto global da educação, considerando que todas as pessoas são diferentes, mas com as mesmas garantias e direitos assegurados e efetivados em políticas nacionais e internacionais.

Essas políticas educacionais propõem a toda criança o respaldo legal para usufruírem da garantia de direitos enquanto cidadãos desde o nascimento. Na educação básica, cada vez mais crianças diferentes acessam o universo heterogêneo do cotidiano escolar, exigindo dos profissionais da educação uma nova postura (concreta), mudança de atitudes e valores frente à realidade que se

apresentam no interior das escolas, inclusive nas propostas de formação em serviço dos profissionais que atendem a esses alunos.

Nos documentos oficiais norteadores identificamos a base para a política educacional no país. Ao analisar os documentos produzidos pelo governo brasileiro e o seu discurso inserido no contexto das reformas políticas e educacionais localizamos estratégias de inclusão do Governo Federal que orientam os materiais de formação em serviço dos profissionais da educação infantil inclusiva.

Essas políticas foram discutidas e constituídas em âmbito internacional e nacional apresentando no conteúdo princípios e diretrizes que direcionam para possibilidades de propostas de inclusão de pessoas com necessidades especiais no contexto escolar.

A contextualização das reformas educacionais no panorama histórico e econômico da sociedade capitalista contribuiu para a compreensão de políticas (re)definidas durante o período estudado. A mundialização do capital resultou na alteração das relações de trabalho e direcionou, como estratégia política e econômica, o papel do Estado e de todas as políticas por ele estabelecidas.

Conseqüentemente, o ensino fundamental configura-se como prioridade no desenvolvimento do capital humano visando o incremento econômico das nações periféricas, em especial da América Latina. Nesse sentido, organismos internacionais ligados à ONU como a UNESCO, o BM, por meio da sua assistência técnica, delimitaram tal direção para a educação.

Esses organismos apresentam a proposta da “educação para todos”, baseada em conteúdos mínimos. A educação configura-se como um dos fatores responsáveis pela redução da pobreza e para o desenvolvimento econômico e social dos países periféricos.

Os documentos orientadores para a formação dos profissionais da educação infantil evidenciam o conteúdo do referencial teórico-metodológico proposto do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, no período de 2003 a 2006 que consiste em um dos importantes instrumentos para a efetivação das políticas de inclusão infantil.

Esses documentos, elaborados pelo MEC visavam a concretização das políticas educacionais no Brasil, baseadas na reforma do Estado neoliberal.

Assim, com a ênfase no Ensino Fundamental, os outros níveis de educação, como a Educação Infantil foram preteridos e receberam os impactos dessas medidas.

A formação dos profissionais nos centros municipais de educação infantil no período investigado, demonstrou que os fundamentos teóricos abordados com os professores incidiram nos conteúdos do referencial teórico-metodológico proposto pelo Programa, constituindo-se em importante apoio para o atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil.

De acordo com as propostas pesquisadas e o ponto de vista dos profissionais consultados, os projetos de formação para a educação infantil ocorreram fora do contexto das instituições. Os profissionais foram convidados a participar de estudos que a mantenedora julgou necessários para a prática pedagógica no atendimento de todas as crianças. Caracterizaram-se como eventos amplos que envolveram muitos participantes, dificultando o envolvimento do grupo.

Nesse aspecto, da análise do projeto de formação dos profissionais da Educação Infantil nos municípios investigados, constatamos a necessidade de sistematizar uma proposta de formação em serviço focada às dificuldades e necessidades reais, de modo a atender as especificidades educacionais das crianças da educação infantil, auxiliando a aprendizagem dos conteúdos necessários ao seu desenvolvimento. Essa proposta exige continuidade e efetiva oportunidade de participação dos profissionais envolvidos.

Nos meses de maio de 2008 a abril de 2009 realizamos visitas e reuniões de trabalho, com cronograma previamente estabelecido nas Secretarias Municipais e Centros de Educação Infantil em dois municípios pesquisados. A pesquisa no terceiro município foi interrompida pela ausência de propostas específicas de formação para os profissionais da Educação Infantil no atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais.

Com o objetivo de contribuir para a instrumentalização dos profissionais da educação infantil em escolas inclusivas apresentamos alguns indicativos para uma proposta de formação em serviço. Compreendemos que uma escola inclusiva apóie-se em uma política educacional inclusiva, com princípios e diretrizes de inclusão social. No projeto político pedagógico e, conseqüentemente

na proposta curricular de cada escola inclusiva, são necessários programas, metas e ações fundamentadas na inclusão de todos no processo educacional.

Sob essa perspectiva e outras discutidas nesta pesquisa, as instituições municipais investigadas encontram-se alicerçadas em princípios e diretrizes, que constituem políticas educacionais que possibilitam a formação em serviço de seus profissionais.

Durante o período estudado, a Educação Infantil configurou-se como preocupação dentre as políticas educacionais, com ampliações e construções de CMEIs, espaços de participação de todos os envolvidos no processo educativo, inclusive da comunidade, e garantia de formação em serviço dos profissionais dentro do seu horário de trabalho. Porém, a análise nos permite afirmar que essas estratégias ocorreram de forma muito ampla e descontínua.

É necessário, tomando-se por base os estudos realizados, implementar o projeto de formação em serviço das profissionais da educação infantil, considerando as dificuldades e necessidades do local de trabalho; o planejamento dessa formação com e para essas profissionais; um espaço que possibilite o aprofundamento, a discussão constantes além da mediação dos formadores por meio de conteúdos pertinentes e significativos para o trabalho a ser realizado.

Em outras palavras, a formação em serviço do professor ao oferecer fundamentação teórica e metodológica que possibilite o desenvolvimento da consciência dos sujeitos, precisa valer-se de diferentes formas de mediação para a apropriação de conhecimentos e a superação dos desafios encontrados cotidianamente na prática pedagógica.

Uma das preocupações desta pesquisa foi a de verificar como os conhecimentos encontrados nos materiais oficiais eram entendidos pelos profissionais em sua formação como educadores infantis.

Nos municípios investigados, no período de 2003 a 2006 desenvolveram-se programas e propostas para a formação de profissionais da Educação Infantil com temáticas amplas e pertinentes, porém com limitações na abrangência, na forma e no conteúdo dessa formação, restringindo a discussão sobre temas importantes e necessários para educação infantil que precisam ser estudados por todos os profissionais, não estabelecendo as relações com o atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais.

À guisa de consideração final, a análise realizada possibilita afirmarmos que a formação em serviço dos profissionais da educação infantil no atendimento a crianças com necessidades educacionais especiais, no contexto dos referenciais utilizados para a disseminação das políticas de inclusão do Governo Federal, no período 2003 a 2006, nos dois municípios do Paraná apresentou subsídios teóricos e metodológicos apoiados na perspectiva inclusiva, que expressam a necessidade de formação em serviço para que e os profissionais da Educação Infantil possam atender a todas as crianças na rede comum de ensino.

Tal ação evidenciou ainda, a preocupação, por parte dos profissionais entrevistados, com a busca de recursos e instrumentos alternativos para que todas as crianças aprendessem. Porém, acreditamos ser necessário compreender suas limitações não como condição estática e permanente, mas anteveer, em um processo de apropriação ativa do conhecimento, condições para sua aprendizagem, de organização e de desenvolvimento, no contexto em que estão inseridas, por meio da mediação.

Destacamos que, muitas crianças ainda são atendidas integralmente em escolas especiais ou apresentam pouco rendimento acadêmico nas instituições de Educação Infantil em que estão inseridas. Isso ocorre muitas vezes, por ausência dos subsídios teóricos e metodológicos necessários para instrumentalizar os profissionais da educação infantil para atendê-las, situação que se agrava ainda mais pela ausência de uma proposta de formação em serviço, em uma perspectiva inclusiva, fruto muitas vezes da carência de intencionalidade e comprometimento político na esfera federal, estadual e dos municípios, em que a prioridade encontra-se na formação em serviço dos profissionais do ensino fundamental.

Defendemos então, que são necessários avanços significativos nos espaços de aprofundamento de temas específicos relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças da educação infantil de modo a fornecer subsídios teórico e metodológicos consistentes aos profissionais para o ensino dessas crianças, como:

- continuidade de uma proposta fundamentada na alternativa para respaldar o trabalho das profissionais da educação infantil com uma abordagem

- teórica desenvolvida em espaços de formação que promova a práxis dos profissionais, com vistas às mudanças nas condições de ensino e aprendizagem com caráter seletivo e excludente;
- efetivação de políticas educacionais locais articuladas com a formação, as condições de trabalho, salário e carreira;
  - permanente formação profissional por meio de novas reflexões sobre a sua ação e diferentes formas de desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico;
  - espaços de estudos individuais e coletivos nessa formação, compreendendo sua prática pedagógica como um resultado histórico dos homens e das relações que estabelecem no seu local social de trabalho.
  - envolvimento dos profissionais das universidades públicas como formadores desses profissionais;
  - metodologia que articule teoria e prática em atividades cotidianas com as crianças e possibilidade de avaliação coletiva dessa prática;
  - acesso ao conhecimento científicos e culturais e aos meios adequados para possibilitar o processo de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento das crianças com necessidades educacionais especiais em espaços comuns;
  - promoção da prática pedagógica compromissada, alicerçada em uma fundamentação teórica e metodológica que possibilite uma visão mais ampla a respeito do sujeito por meio de mediações estabelecidas para garantir a aprendizagem.

A pesquisa realizada nos dois municípios evidencia que os profissionais consultados conhecem ou em alguma etapa de sua formação realizaram a leitura dos documentos orientadores e normativos sobre a proposta de inclusão.

Entendemos que essas orientações muitas vezes são aceitas seguidas, referidas pelos profissionais consultados; outros direcionamentos expressos nos documentos são por eles rejeitados, excluídos, ignorados. Com isso, destacamos que os documentos políticos não conseguem controlar os significados e os resultados da compreensão do seu conteúdo pelos destinatários. Assim, pode-se vislumbrar a possibilidade de reflexão crítica sobre tais fundamentações.



A investigação revela ainda, a carência de práticas pedagógicas que mobilizem a participação e discussão sobre formas e saberes para o atendimento às necessidades educacionais especiais e sistematização de propostas de formação em serviço para educação infantil.

Para a busca de superação desse panorama é necessário que o Estado assuma seu papel, assegurando, com recursos próprios, as estruturas necessárias para a viabilização da formação continuada, seja por meio de recursos financeiros e/ou recursos físicos, materiais e humanos, por meio de políticas de formação em serviço dos profissionais da educação infantil que contribuam e atendam às reais necessidades da criança na educação infantil.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho** – ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2003.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Inclusão Social e Municipalização. In: MANZINI, E. J. **Educação Especial: Temas Atuais**. Marília: UNESCO, 2001.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BENJAMIN, César. Desemprego: cenário atual e políticas alternativas. In: SOARES, L. T.; SADER, Emir; GENTILI, Rafael; BENJAMIN, César. **Governo Lula: decifrando enigmas**. São Paulo: Viramundo, 2004. p. 119-190.

BOARINI, Maria Lucia. Higienismo, eugenia e a naturalização do social. In: BOARINI, Maria Lucia (Org.). **Higiene e raça como projetos: higienismo e eugenismo no Brasil**. Maringá: Eduem, 2003, p. 19-45.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria nº 69**. Brasília: MEC, CENESP, 1986.

BRASIL. Revista dos Tribunais. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. República Federativa. **Lei nº 8069/90**. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília: Imprensa Oficial, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Política de Educação Infantil**. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Fundamental, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, MEC/SEESP: 1994a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria nº 1793**. Brasília: MEC, 1994b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Educacionais para Estimulação Precoce**. Brasília: MEC, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei 9394/96. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil** Brasília: MEC, 1998b.

BRASIL, Ministro de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Portaria nº 8**, de 23 de janeiro de 2001. Brasília: MEC, 2001a.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Decreto nº 3952**, Brasília: MEC, Conselho Nacional de Combate à Discriminação, 2001b.

BRASIL. **Lei nº 10.216**. Brasília: MEC, 2001c.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Brasília: MEC, SEESP, 2001d.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer nº 17**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação. Brasília: 2001e.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2001f.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução nº 2**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação. Brasília: 2001g.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Estratégias e orientações para a educação de alunos com dificuldade acentuada de aprendizagem associadas às condutas típicas**. Brasília: MEC, 2002a.

BRASIL. Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília: MEC, 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução nº 01**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica. Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação. Brasília: 2002c.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. Brasília: MEC, 2003a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Agenda de Trabalho: De volta aos municípios**. Brasília: MEC, 2003b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Termo de Adesão ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. Brasília: MEC, 2003c.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Caminhando juntos**: manual das habilidades básicas de orientação e mobilidade. Brasília: MEC, SEESP, 2003d.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais, orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC, SEEP, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 10.845**: Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência – PAED. Brasília: Ministério da Educação, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Educação Inclusiva**: v.1: a fundamentação filosófica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2004c.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referenciais para a Construção de Sistemas Educacionais Inclusivos** - Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais, orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC, SEEP, 2004d.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Saberes e práticas da inclusão**: educação infantil - introdução. Brasília: MEC, SEESP, 2004e.

BRASIL. **PNUD – Relatório de Desenvolvimento Humano 2003**. Um pacto entre as nações para eliminar a pobreza humana. Nações Unidas, ONU, 2004f. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/rhd>> Acesso em: 05 nov. 2010.

BRASIL. UNICEF – **Índice de Desenvolvimento Infantil**. 2004g. Disponível em: <<http://www.unicef.brasil.org.br/idi>> Acesso em: 10 nov. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Educação Inclusiva: Saberes e práticas da inclusão v.1**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2005a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Ensaio Pedagógico: construindo escolas inclusivas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2005b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Programa Incluir: Igualdade de Oportunidade e Direito à Universidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2005c.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes curriculares nacionais do curso de pedagogia**. Parecer CNE/CP nº 1. Brasília: 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Ensaio Pedagógico: construindo escolas inclusivas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Projeto Educar na Diversidade nos Países do MERCOSUL**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Especial. **Educar na diversidade: material de formação docente**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2007c.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2007**. Brasília: Ministério da Educação, 2007d.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Especial. **AEE – Atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2007e.

BRASIL. MEC. **Informe Nacional do Brasil**. El desarrollo de la educación. Educación inclusiva: el camino hacia el futuro. 48ª Sesión de la Conferencia Internacional de Educación. Ginebra – Suiza, del 26 al 28 de noviembre, 2008.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1974.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n.105, p.1139-1166, set/dez, 2008.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração** segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

BUFFA, Ester. Educação e cidadania burguesas. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania**. São Paulo: Cortez, 1987, p.11-30.

CAMARGO, Manoel Borba. **Abril violento**. Curitiba: Base Editora, 1992.

CAMARGO, João Borba. **Geografia física, humana e econômica do Paraná**. Maringá: Clichetec Editora, 1998.

CAMARGO-SILVA, Sandra Salete de. **Educação Infantil Inclusiva: das política públicas à formação docente na rede municipal de Maringá**. Dissertação [mestrado] – Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006.

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade das profissionais da educação infantil: entre o feminino e o profissional**. FEUSP, 1996

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da

educação infantil: primeiras aproximações. In: . In: FARIA, Ana Luiza G. e PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil: pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados – FE/Unicamp: São Carlos, SP: Editora da UFSCar: Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2003. p.19-50.

CHESNAIS, François. **A mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CHOMSKY, Noam. **Novas e velhas ordens mundiais**. São Paulo: Scritta, 1996.

CIPOLLONI, Laura. A atualização permanente nas creches. In. BONDIOLLI, Anna; MANTOVANI, Sussana. **Manual de Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.121-139.

**CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**, Canadá, Montreal, 2004. Disponível em <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/CONADE/legislação>. Acesso em: 10 ago. 2010.

**CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE OS DIREITOS HUMANOS**, Viena 1993. Disponível <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/CONADE/legislação>. Acesso em: 10 ago. 2010.

CORAGGIO, José Luis. CORULLÓN, Mônica (Tradução). Proposta do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problema de concepção. In: TOMMASI, Livia De.; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo:Cortez, 1996, p.75-124.

CUNHA, Maria Isabel. da. **O bom professor e sua prática**. 15<sup>a</sup> ed. Campinas: Papyrus, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.



**DECLARAÇÃO DE CUENCA. 1981.** Disponível em:  
<<http://www.mj.gov.br/sedh/ct/CONADE/legislação>>. Acesso em: 10 ago. 2010.

**DECLARAÇÃO DE GUATEMALA. 1999.** Disponível em:  
<<http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/quatemala>> Acesso em: 26 nov. 2009.

**DECLARAÇÃO DE NOVA DELHI. 1993.** Disponível em:  
<<http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/declaracao.pdf>> Acesso em: 26 nov. 2009.

**DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. 1994.** Disponível em:  
<<http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/declaracao.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2009.

**DECLARAÇÃO DE SANTIAGO, CHILE. 1993.** Disponível em:  
<<http://www.mj.gov.br/sedh/ct/CONADE/legislação>> Acesso em: 10 ago. 2009.

**DECLARAÇÃO DE SUNDERBERG. 1981.** Disponível em:  
<<http://www.mj.gov.br/sedh/ct/CONADE/legislação>> Acesso em: 10 ago. 2010.

**DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. 1990.** Disponível em:  
<<http://www.mec.gov.br/seesp/ftp/declaracao.pdf>> Acesso em: 26 nov. 2009.

DELORS, Jacques. (Org.) **Educação: um tesouro a descobrir.** 3ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, UNESCO, 1999.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de políticas educacionais.** Texto base para o mini-curso: Trabalho com documentos de políticas educacionais, PPE - UEM, Maringá, dez, 2009. Disponível em [www.dfe.uem.br/texto.Olinda.PDF](http://www.dfe.uem.br/texto.Olinda.PDF). Acesso em 26 de outubro de 2010.

FERREIRA, Julio Romero. **A construção Escolar da deficiência mental.** Piracicaba, SP, Unimep: 1989.

FERREIRA, Julio Romero. **A exclusão da diferença**: a educação do portador de deficiência mental. Piracicaba, SP, Unimep: 1995.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael da; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (Org.) **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 44-45.

FONTANA, Aparecida Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

FONTANA, Aparecida Cação. **Como nos tornamos professoras?** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de Professores no Brasil: 10 Anos de Embate Entre Projetos de Formação. In **Educação & Sociedade**, Campinas, v 23, nº 80, setembro 2002.

FRIGOTTO Gaudêncio. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. GENTILI, Pablo. (Org.) **Escola S.A. Quem ganha e perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996, p. 75-105.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GENTILI Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. GENTILI, Pablo. (Org.) **Escola S.A. Quem ganha e perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996, p. 9-49

GENTILI, Pablo. Por uma pedagogia da esperança. In: GENTILI, Pablo; MACCOWAN, Tristan. (Org.). **Reinventando a escola pública**: política educacional para um novo Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 2003, p. 260-265.

GÓES, Maria Cecília Rafael da. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua contribuição como pessoa. In: GÓES, Maria Cecília Rafael da; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 69-92.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do deficiente mental no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: São Paulo, Autores Associados, 2004.

KASSAR. Mônica Carvalho. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, Maria Cecília Rafael da; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (Org.) **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p.49-68.

KRAWCZIK, Nora; CAMAOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio. **O cenário educacional latino americano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Campinas: São Paulo, Autores Associados, 2000.

KUHLMANN JR, Moisés. Infância e currículo. In: FARIA, Ana Luiza G. e PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil**: pós-LDB rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados – FE/Unicamp; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2003, p.51-66.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras**: armas e sonhos na escola. São Paulo: Atica, 1993.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais da educação infantil: questões e tesões. MACHADO, Maria Lucia de. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2008, p.117-132.

LÚRIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências de Lúria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARINGÁ. Secretaria de Educação e Cultura. **Arquivos da Diretoria de Ensino – Gerência de Educação Infantil**. Maringá: Prefeitura do Município de Maringá; Secretaria da Educação, 2009.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Vol.11. nº 33, Rio de Janeiro, set.-dez. 2006.

MELLO, Suely Amaral. As práticas educativas e as conquistas de desenvolvimento das crianças pequenas. In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria (Org.). **Infância e práticas educacionais**. Maringá: EDUEM, 2007, p.11-22.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito administrativo**. São Paulo: 1998.

NETTO, José Paulo. **Marxismo Impenitente**. São Paulo: Cortez, 2004.

NICOLAU, Marieta Lucia Machado. As universidades e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2008, p.197-202.

NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OMOTE, Sadao. A concepção de deficiência e a formação do profissional em educação especial. In: ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro; MARQUEZINI, Maria Cristina. (Org.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: Ed. UEL, 2001, p.45-52.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. (org.). **Metodologia das Ciências Humanas**, 2ª ed., São Paulo, Ed.Hucitec, 2001.

PALUMBO, Dennis. **A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América**. Política de capacitação dos profissionais da educação. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989. p. 35-61. (Original: PALUMBO, Dennis J. Public Policy in América – Government in Action. 2. ed. Tradução: Adriana Farah. Harcourt Brace & Company, 1994. Cap. 1, p. 8-29).

PARANÁ. Ministério Público do Estado do Paraná. **Deliberação nº 003**. Curitiba: Conselho Estadual de Educação do Paraná, 1999.

PARANÁ. Ministério Público do Estado do Paraná. **Deliberação nº 002**. Curitiba: Conselho Estadual de Educação do Paraná, 2003.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações para (Re)elaboração, Implementação e Avaliação de Proposta Pedagógica na Educação Infantil**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **O currículo e a educação especial: flexibilização e adaptação curriculares para atendimento às necessidades educacionais especiais**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2006.

PESSOTTI, Isaac. **Deficiência mental: da superação à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.

PINO, Angel. **As marcas do humano às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotski**. São Paulo: Cortez, 2002.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Educação escolar para todos: um direito conquistado e não garantido. In: BAUMEL, Roseli Cecília; SEMEGHINI, Idméia. (Org.). **Integrar/Incluir: desafio para a escola atual**. São Paulo: FEUSP, 1998, p.129-148.

PT. **Uma Escola do Tamanho do Brasil**. Partido dos Trabalhadores: São Paulo: 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de Almeida (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p.63 -78.

SACRISTAN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.) **Profissão professor**. Portugal: Porto editora, 1991.

SACRISTAN, José Gimeno. Educação Pública: um modelo ameaçado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. GENTILI, Pablo. (Org.) **Escola S.A. Quem ganha e perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. P. 150-166.

SANTOS, N. A. S.; MENDES, Enicéia Gonçalves. A inclusão de alunos com deficiência na escola regular: algo de novo no front? In: ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro; MARQUEZINI, Maria Cristina (Org.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: Ed. UEL, 2001, p.127-136.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Profissionalidade**. Porto: Porto, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítico**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petropolis: Vozes, 1995.

SKLIAR, Carlos. **Educação e exclusão**: abordagens socio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOARES, Laura Tavares. **O desastre social**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia De.; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996, p.15-40.

STAINBACK, Susan. & STAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SEMEGHINI, Idméia. A escola inclusiva investe nas potencialidades do aluno: tópicos para a reflexão com a comunidade. In BAUMEL, Roseli Cecília; SEMEGHINI, Idméia. (Org.). **Integra/Incluir**: desafio para a escola atual. São Paulo: FEUSP, 1998, p.13-32.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselene Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política**: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p.427-446, jul./dez.2005.

Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 15 de janeiro de 2010.

TAVARES, Taís Moura. Organização da Educação nacional e o sistema municipal de educação. In: MARINGÁ. Secretaria de Educação e Cultura. **Reflexões – Contribuições para a democratização da educação escolar – Caderno Temático II.** Maringá: Prefeitura do Município de Maringá; Secretaria da Educação, 2004.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros.** Uma crítica ao pensamento de Althusser. RJ: Zahar Ed., 1981.

TOMMASI, Livia de. Financiamento do Banco Mundial no Setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, Livia de. WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio(Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996, p.195-228.

TONELLA, Celene. A ampliação da participação democrática e os conselhos gestores de educação. In: MARINGÁ. Secretaria de Educação e Cultura. **Democratização da educação em direção à prática inclusiva – Caderno Temático III.** Maringá: Prefeitura do Município de Maringá; Secretaria da Educação, 2004, p. 37- 42.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito. São Paulo, Editora Libertad, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília. **As dimensões do projeto político pedagógico:** novos desafios para a escola. São Paulo: Papyrus, 2001, p. 45-68.



**Anexo 1****QUESTÕES**

Marque a questão que corresponde à sua realidade

1. Sua função no Centro Municipal de Educação Infantil?

- (A) diretora
- (B) supervisora
- (C) orientadora
- (D) professora
- (E) atendente de creche
- (F) auxiliar de creche
- (G) Outra:.....

2. Sexo

- (A) masculino.
- (B) feminino.

3. Idade

- (A) até 24 anos.
- (B) de 25 a 29 anos.
- (C) de 30 a 39 anos.
- (D) de 40 a 49 anos.
- (E) de 50 a 54 anos.
- (F) 55 anos ou mais.

4. Das opções abaixo, assinale a que melhor descreve o seu nível máximo de escolaridade até a graduação.

- (A) menos que o ensino médio (antigo 2.º grau).
- (B) ensino médio – magistério (antigo 2.º grau).
- (C) ensino médio – outros (antigo 2.º grau).
- (D) ensino superior – pedagogia.
- (E) ensino superior – licenciatura .....
- (F) ensino superior – escola normal superior.
- (G) ensino superior – outros.

5. Há quantos anos você obteve o nível de escolaridade assinalado anteriormente?

- (A) há 2 anos ou menos.
- (B) de 3 a 7 anos.
- (C) de 8 a 14 anos.
- (D) de 15 a 20 anos.
- (E) há mais de 20 anos.

6. Em que tipo de instituição você fez o curso superior? Se você estudou em mais de uma instituição, assinale aquela em que obteve maior escolaridade.

- (A) pública federal.
- (B) pública estadual.
- (C) pública municipal.
- (D) privada.
- (E) não se aplica.

7. Qual era a natureza dessa instituição?

- (A) faculdade isolada.
- (B) centro universitário.
- (C) universidade.
- (D) não se aplica.

8. De que forma você realizou o curso superior?

- (A) presencial.
- (B) semi-presencial.
- (C) a distância.
- (D) não se aplica.

9. Indique a modalidade de cursos de pós-graduação de mais alta titulação que você possui.

- (A) atualização (mínimo de 180 horas).
- (B) especialização (mínimo de 360 horas).
- (C) mestrado.
- (D) doutorado.
- (E) não fiz ou ainda não completei curso de pós-graduação.

10. Indique qual a área temática do curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui.

- (A) educação, enfatizando alfabetização.
- (B) educação, enfatizando educação inclusiva
- (C) educação – outras ênfases:.....
- (D) outras áreas que não a educação.....

11. Como está organizado e estruturado o funcionamento deste Centro?

- (A) Turno de 20 horas – atendimento em meio período (4 horas diárias).  
Todas as turmas, do nascimento aos 3 anos e dos 4 aos cinco anos.
- (B) Turno de 40 horas – atendimento em tempo integral (8 horas diárias).  
Todas as turmas, do nascimento aos 3 anos e dos 4 aos cinco anos.

- (C) Turno de 20 horas – atendimento em meio período (4 horas diárias).  
As turmas com crianças do nascimento aos 3 anos.
- (D) Turno de 40 horas – atendimento em período integral (8 horas diárias).  
As turmas com crianças dos 4 aos 5 anos.
- (E) Turno de 20 horas – atendimento em meio período (4 horas diárias). As turmas com crianças do nascimento aos 3 anos. E de 40 horas - atendimento em período integral (8 horas diárias).

12. Como é formada a equipe diretiva deste Centro:

- (A) Diretora, supervisora, orientadora educacional e secretaria
- (B) Supervisora, orientadora educacional e secretaria
- (C) Orientadora educacional e secretaria
- (D) Diretora, orientadora educacional e secretaria
- (E) Diretora, supervisora e secretaria
- (F) Diretora e secretaria
- (G) Outra formação:.....

13. Como é formada a equipe pedagógica deste Centro:

- (A) Professoras (20 horas), Atendentes de Creche (30 horas) e Auxiliares de Creche (40 horas)
- (B) Professoras (40 horas), Atendentes de Creche (40 horas) e Auxiliares de Creche (40 horas)
- (C) Professoras (20 horas), Atendentes de Creche (20 horas) e Auxiliares de Creche (20 horas)
- (G) Outra formação:.....

14. Qual é a sua situação trabalhista neste Centro?

- (A) estatutário.
- (B) CLT.
- (C) prestador de serviço por contrato temporário.
- (D) prestador de serviço sem contrato.
- (E) Outra situação:.....

15. Qual a sua carga horária semanal no Centro?

- (A) menos de 16 horas-aula.
- (B) de 16 a 19 horas-aula.
- (C) 20 horas-aula.
- (D) de 21 a 23 horas-aula.
- (E) de 24 a 25 horas-aula.
- (F) de 26 a 29 horas-aula.

- (G)30 horas-aula.  
 (H)de 31 a 35 horas-aula.  
 (I) de 36 a 39 horas-aula.  
 (J) 40 horas-aula.  
 (K) mais de 40 horas-aula.

16. Em quantas instituições você trabalha?

- (A) apenas nesta instituições  
 (B) em 2 instituições  
 (C) em 3 instituições  
 (D) em 4 ou mais instituições

17. Ao todo, quantas horas-aula você ministra por semana?

- (A) menos de 16 horas.  
 (B) de 16 a 19 horas.  
 (C) 20 horas.  
 (D) de 21 a 23 horas.  
 (E) de 24 a 25 horas.  
 (F) de 26 a 29 horas.  
 (G)30 horas.  
 (H)de 31 a 35 horas.  
 (I) de 36 a 39 horas.  
 (J) 40 horas.  
 (I) mais de 40 horas.

18. Em relação à educação infantil inclusiva marque as afirmações conforme seu entendimento. Marque nas duas colunas.

AFIRMAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA	COLUNA 1	
	Esta afirmação foi abordada na formação em serviço	Esta afirmação não foi abordada na formação em serviço
a. A educação inclusiva visa reduzir todas as pressões que levem à exclusão e todas as desvalorizações, sejam elas relacionadas à capacidade ao desenvolvimento cognitivo à estrutura familiar ao estilo da vida ou à sexualidade.	(a)	(b)
b. Diante da inclusão, o desafio das escolas comuns e especiais é o de tornar claro o papel de cada uma, pois uma educação para todos, não nega nenhuma delas.	(a)	(b)
c. A educação é o primeiro dos direitos	(a)	(b)

COLUNA 2		
Não me recordo se esta afirmação foi abordada na formação em serviço	Concordo	Discordo
(c)	(d)	(e)
(c)	(d)	(e)
(c)	(d)	(e)

	sociais a ser elencados pela nossa Constituição Federal, não é possível admitir que ele seja negado a qualquer pessoa independente do motivo.				
d.	Criar condições para o desenvolvimento de escolas para todos (as) e que garantam educação de qualidade com equidade implica promover transformações nos sistemas educacionais, na organização e no funcionamento das escolas, nas atitudes e nas práticas docentes bem como, nos níveis de relacionamento entre diversos atores.	(a)	(b)	(c)	(d) (e)
e.	A inclusão é um desafio que provoca a melhoria da qualidade da educação, pois para que os alunos com e sem deficiência possa exercer o direito à educação e sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças.	(a)	(b)	(c)	(d) (e)
f.	Cada um tem necessidades educacionais especiais, as quais o professor tem que responder pedagogicamente, caso queira cumprir com seu papel primordial de garantir o acesso, a todos, ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade.	(a)	(b)	(c)	(d) (e)
g.	A inclusão é um processo complexo que configura diferentes dimensões: ideológicas, socioculturais, política e econômica.	(a)	(b)	(c)	(d) (e)
h.	A transformação dos sistemas educacionais tem se efetivado para garantir o acesso universal à escolaridade básica e a satisfação das necessidades de aprendizagem para todos os cidadãos.	(a)	(b)	(c)	(d) (e)
i.	É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente atendimento educacional especializado aos portadores (sic) de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.	(a)	(b)	(c)	(d) (e)
j.	O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado gratuito	(a)	(b)	(c)	(d) (e)

aos educandos com necessidades educacionais especiais preferencialmente na rede regular de ensino.					
k. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, em classes comuns, exige que a escola regular se organize de forma a oferecer possibilidades objetivas de aprendizagem, a todos os alunos, especialmente àqueles portadores (sic) de deficiências.	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)
l. A educação infantil constitui um instrumento para o atendimento das necessidades de desenvolvimento da criança, sendo dever do Estado garantir o acesso e a permanência de todas as crianças de 4 a 6 anos nas pré-escolas, e de 0 a 3 anos em creches, assegurando o atendimento de suas necessidades básicas (sociais, cognitivas, afetivas e físicas).	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)
m. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade.	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)

19. Como ocorre o processo de inclusão das crianças neste Centro?

(A) todas as crianças que procuram o Centro são atendidas (matriculadas)

(B) pelo acesso (matrícula) de acordo com as vagas disponíveis

(C) conforme avaliação e determinação pelo(a) diretor(a).

(D) conforme avaliação e determinação pela supervisão e orientação.

(E) conforme determinação da secretaria da educação.

(F) Outras formas:.....

20. Em relação ao papel do professor numa escola inclusiva, assinale qual seu entendimento. Marque nas duas colunas.

PAPEL DO PROFESSOR NA ESCOLA INCLUSIVA	COLUNA 1			COLUNA 2	
	Esta afirmação foi abordada na formação em serviço	Esta afirmação não foi abordada na formação em serviço	Não me recordo se esta afirmação foi abordada	Concordo	Discordo

			na formação em serviço		
a. A ação docente centrada na transmissão de conhecimentos teóricos e fragmentados.	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)
b. Ensinar é a atividade principal na profissão do docente compreendida como a 'arte' que envolve a aprendizagem contínua e envolvimento pessoal no processo de construção permanente de novos conhecimentos e experiências educacionais.	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)
c. Discutir as experiências para promover as trocas de procedimentos que deram certos, em sala de aula, bem como refletir sobre os procedimentos que ainda não havia observado até então.	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)
d. O professor precisa conduzir o processo de ensino, explicar a aprendizagem, avaliar e reformular seu plano de ensino frente ao planejamento preestabelecido.	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)
e. Ator que permeia o cenário educacional.	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)
f. Papel determinante na mediação sociocultural para que o aluno avance no processo de desenvolvimento, aprendizagem e na formação humana.	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)
g. Facilitador da aprendizagem do aluno.	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)
h. O professor tem papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorrem espontaneamente.	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)
i. Cabe ao professor a tarefa de individualizar as situações de aprendizagem oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas.	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)

21. Marque o que você entende por adaptações curriculares e metodológicas para uma proposta inclusiva. Marque nas duas colunas.

CURRICULARES E METODOLÓGICAS PARA UMA PROPOSTA INCLUSIVA	COLUNA 1		
	Esta afirmação foi abordada na	Esta afirmação não	Não me recordo se

COLUNA 2	
Concordo	Discordo

	formação em serviço	foi abordada na formação em serviço	esta afirmação foi abordada na formação em serviço		
a. O planejamento do professor é um instrumento imprescindível para que a inclusão ocorra.	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)
b. A flexibilidade curricular deve ser pensada a partir de cada situação particular e não como proposta universal, válida para qualquer contexto escolar. As adequações curriculares devem produzir modificações que possam ser aproveitadas por todas as crianças de um grupo ou pela maior quantidade delas	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)
c. As adequações curriculares objetivam estabelecer uma relação harmoniosa entre os necessidades e a programação curricular.	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)
d. É preciso pensar na flexibilização curricular a partir do grupo de alunos e a diversidade que o compõe e não para alguns alunos tomados isoladamente.	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)
e. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização especializada, para atender às suas necessidades.	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)
f. Flexibilizações e adaptações curriculares, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodológicos de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequadas ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitando a frequência obrigatória.	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)

22. Como é realizado o planejamento das atividades nos Centros de Educação Infantil?

- (A) na secretaria da educação pela equipe diretiva
- (B) no centro pela equipe diretiva
- (C) na secretaria da educação pela equipe pedagógica
- (D) no centro pela equipe pedagógica



(F) outras:.....

23. Em que periodicidade é realizado o planejamento das atividades nos Centros de Educação Infantil?

- (A) mensal
- (B) bimestral
- (C) trimestral
- (D) semestral
- (F) outro:.....

24. Você planeja suas atividades adaptando-as às necessidades dos alunos:

- (A) sempre
- (B) nunca
- (C) quando necessário.
- (D) quando recomendado pela equipe diretiva

25. As adaptações e modificações curriculares e metodológicas que você realiza:

- (A) são aproveitadas por todas as crianças da sala,
- (B) são aproveitadas pela(s) criança (s) com necessidade educacional
- (C) são aproveitadas pela maior quantidade das crianças
- (D) não fazem diferença no processo educativo

26. No período entre 2003 e 2006 você participou de alguma atividade de formação em serviço relacionada à educação inclusiva?

- (A) sim.
- (B) não. (passe para a questão 29).

27. Qual a carga horária da atividade que você considera mais relevante da qual participou?

- (A) menos de 20 horas.
- (B) de 21 a 40 horas.
- (C) de 41 a 80 horas.
- (D) mais de 80 horas

28. A formação em serviço que você participou foi dentro da jornada de trabalho?

- (A) sim.
- (B) não.

29. De que forma você realizou a formação em serviço?

- (A) presencial.
- (B) semi-presencial.

- (C) a distância.
- (D) não se aplica.

30. Essa formação em serviço ocorre em um projeto de formação, de maneira contínua, com seqüência nos temas de estudos?

- (A) sim, existe uma seqüência nos temas durante o ano letivo, sempre com os mesmos profissionais
- (B) sim, existe uma seqüência nos temas durante o ano letivo, envolvendo profissionais diferente em cada jornada de formação
- (C) não, os temas durante o ano letivo não correspondem a uma seqüência, mas envolvem os mesmos profissionais
- (D) não, os temas durante o ano letivo não correspondem a uma seqüência, envolvendo profissionais diferente em cada jornada de formação
- (F) outra:.....

31. A formação em serviço foi realizada.

- (A) Reuniões no local de trabalho
- (B) Semanas de estudos durante o ano.
- (C) Cursos
- (D) Seminários
- (E) Grupos de estudos
- (F) Outra forma:.....

32. Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada para a melhoria de sua prática em sala de aula?

- (A) quase sempre.
- (B) eventualmente.
- (C) quase nunca.
- (D) não contribuíram em nada.

33. Pela formação em serviço que recebe você se sente preparada para atender as crianças de sua turma em suas necessidades?

- (a) quase todos os alunos
- (b) um pouco mais da metade dos alunos.
- (c) um pouco menos da metade dos alunos
- (d) poucos alunos
- (e) não sei

34. Algumas afirmações são usadas para explicar as necessidades educacionais das crianças em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento. Assinale sua posição.

NECESSIDADES EDUCACIONAIS DAS CRIANÇAS	COLUNA 1			COLUNA 2	
	Esta afirmação foi abordada na formação em serviço	Esta afirmação não foi abordada na formação em serviço	Não me recordo se esta afirmação foi abordada na formação em serviço	concordo	discordo
a. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados sempre que em função das condições especiais dos alunos não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)
b. As pessoas com necessidades no campo da aprendizagem originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltiplas, quer de característica de altas habilidades, superdotação ou talentos.	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)
c. Educandos com necessidades educacionais especiais apresentam durante o processo educacional dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitação no processo educativo.	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)
d. As crianças com qualquer deficiência tem as mesmas necessidades básicas de afeto, cuidado e proteção, e os mesmos desejos e sentimentos das outras crianças.	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)
e. Todos tem um conhecimento da realidade, que foi construído em sua história de vida e que não pode ser ignorado no processo do ensinar.	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)
f. Descaracteriza-se as necessidades educacionais especiais como exclusividade 'para deficientes' e passa a entendê-la como algo que todo o aluno, em maior ou menor grau, ocasional ou permanentemente, pode vir a demandar.	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)