

EDUCAÇÃO INFANTIL, INCLUSÃO E AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Janaina Karla Pereira da Silva Rodrigues Firmino¹
Altina Abadia da Silva²
Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo descrever de forma breve o caminho processual da Educação Infantil brasileira na perspectiva da inclusão educacional. Para que tal intento se concretize, o trabalho se pauta nas seguintes visões: das leis brasileiras que regulamentam esta temática, do que pesquisadores da área afirmam e de estudos das produções acadêmicas. A escolha metodológica para atendimento ao objetivo proposto foi a revisão da literatura de pesquisadores da Educação Infantil e educação inclusiva, bem como, das leis que permeiam esse campo e um levantamento bibliográfico das teses e dissertações publicadas entre os anos de 2004 a 2015 no Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, LUME – Repositório digital da produção acadêmica da UFRGS. Para a seleção das teses e dissertações dentro do recorte temporal citado, utilizou-se as palavras-chave Inclusão e Educação Infantil, concomitantemente. Algumas das considerações que tal estudo permite chegar são: a necessidade de mais pesquisas que contenham em suas discussões a inclusão na Educação Infantil, afinal esta é a primeira etapa que compõem a educação básica do sistema educacional brasileiro; a necessidade de repensar a formação dos profissionais que atuam nesse contexto, bem como dos espaços utilizados e do serviço que é prestado. A mudança não é estrutural, mas sim de paradigma, mudança esta que visa a todos os educadores, ao olharem seus alunos público alvo da educação inclusiva ou não, os enxerguem como indivíduos capazes de aprender; e que possuam o direito a um atendimento que se pautar pelo respeito, igualdade, zelo e atenção.

Palavras-chave: Inclusão; Educação Infantil; LUME.

INTRODUÇÃO

A inclusão consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade, de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluam certas pessoas do seu seio e mantenham afastadas aquelas que foram excluídas.
SASSAKI, 2005

Dados do Censo Escolar disponíveis para consulta através do Portal Brasil sugerem um crescimento significativo no que diz respeito às matrículas de alunos público alvo da educação especial na educação básica regular em classes comuns. Ao observarmos os Dados Estatísticos na tabela abaixo, constata-se tal crescimento:

ANO	ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL MATRICULADOS EM UNIDADES DE ENSINO	ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL MATRICULADOS EM CLASSES COMUNS DE UNIDADES DE ENSINO
1998	200.000	26.000
2014	884.516	698.768

¹ Mestranda em Educação, UFG/Regional Catalão/PPGEDUC. E-mail: janainapedagogico@gmail.com

² Doutora em Educação, UFG/Regional Catalão/PPGEDUC. E-mail: tina@wgo.com.br

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora através dos dados do Censo Escolar

Os dados dentro de um recorte temporal de dezesseis anos, mais de uma década e meia, deixam claro não somente o crescimento do número de matrículas de alunos público alvo da educação especial, pois o valor mais que quadruplica, como também do total de alunos, público alvo da educação especial matriculados nas redes de ensino em classes comuns. Em 1998, do total apenas 13% estavam matriculados em classes comuns. Em 2014 esse percentual aumenta para 79%.

Nosso país vivencia, ao longo de sua história, um processo de transformações constantes. A citar a criação da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 que em seu conteúdo faz alterações na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, publicada no Diário Oficial do dia 5 de abril de 2013 e determina a obrigatoriedade das crianças a partir de 4 anos de idade no Ensino Infantil. Anterior a criação desta lei, o acesso ao Ensino Básico gratuito até era garantido pela Constituição Federal do Brasil para as crianças de 4 a 17 anos de idade, porém aos pais ou responsáveis legais por esses indivíduos a obrigatoriedade de matriculá-los só existia de fato à partir dos 6 anos, quando já ingressavam no Ensino Fundamental.

A Lei 12.796, ao garantir tal obrigatoriedade de matrícula aos 4 anos de idade, tem como avanço no cenário educacional brasileiro o reconhecimento e valorização da Educação Infantil. Para tanto, tal lei determina para essa etapa de ensino, nomeada pré-escola, uma carga horária de 800 horas/ano, que devem ser distribuídas por uma quantidade mínima de 200 dias letivos, passa-se a ter instrumentos de controle de presença devendo ser, no mínimo, 60% ao ano³.

Vivenciamos todo um processo pelo qual o país historicamente passa de transformação de uma política assistencialista voltada para as crianças de 0 a 5 anos para uma política de cunho educativo, em que a mudança da prática pedagógica do professor da educação infantil está inserida.

Aliado a tudo isso é preciso pensar numa educação inclusiva que se inicie desde a educação infantil. Como as produções acadêmicas vem abordando essa temática? Quais são as principais categorias que emergem dessas questões?

É preciso, ao menos, tentar sobrevoar tais questões, cogitar respondê-las para que avanços positivos de fato aconteçam. Focado nessa perspectiva, faz-se uma revisão da literatura e um

³Alguns pesquisadores vêm tais medidas como o prenúnciade um processo de antecipação da escolarização, nossa visão até o presente momento é o que já ressaltamos: a valorização da Educação Infantil. Tal antecipação da escolarização não está atrelada à obrigatoriedade de matrícula aos 4 anos, mas sim à proposta pedagógica desenvolvida nas unidades de ensino.

levantamento bibliográfico do Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Rio Grande do Sul denominado LUME – Repositório digital da produção acadêmica da UFRGS que trazem como temática Inclusão e Educação Infantil.

Ao tentar traçar, ao menos parte, da trajetória da educação infantil brasileira, com suas peculiaridades em termos de proposta pedagógica, corpo docente, formação destes, entre tantas outras questões, algo maior é inserido em todo esse processo, o que nos inquieta: o que tem revelado as pesquisas acadêmicas, em relação ao trabalho desenvolvido na educação infantil dentro de uma proposta de educação inclusiva?

Tal inquietação nos remete a outras questões mais pontuais e específicas, como: São muitos os pesquisadores que se dedicam a abordagem da temática educação inclusiva na educação infantil? Tais trabalhos tem conseguido levar a reflexão de onde estamos, em termos de realidade brasileira, e onde pretendemos chegar? Se realmente há uma prática pedagógica específica da educação infantil, tal prática tem conseguido se caracterizar como uma prática inclusiva?

O presente artigo não tem a pretensão de responder tais questões, mas a tentativa de despertar o olhar do leitor para tais problemáticas que emergem no sistema de ensino brasileiro.

Iniciamos com a tentativa de suscitar, em cada leitor, diversas inquietações e continuamos, agora, abordando a educação inclusiva.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA EFETIVA, EM PROCESSO OU UTÓPICA?

Estar preparado para aprender... Estamos sempre preparados, dependendo daquilo que é reconhecido pelo educador como 'aprendizagem'. Trata-se, portanto, de valorizarmos o conhecimento que já existe sobre processos de aprender e ensinar, evitando qualquer cisão simplificadora que separe o aluno com deficiência de seus companheiros de mesma idade.

BAPTISTA, 2011

Uma escola que vise a efetivação de uma educação na perspectiva inclusiva precisa estar aberta para a diversidade⁴, sua transformação não se remete somente a questões de acessibilidade arquitetônica. A acessibilidade e receptividade ao diverso tem que estar presente em todos os espaços da escola. Na parte estrutural, na proposta político pedagógica de ensino, na formação profissional do docente e demais servidores que ali se encontram, afinal, todos, em maior ou menor grau estarão em contato direto e indireto e inseridos no contexto do processo de inclusão.

⁴A palavra diversidade é empregada neste artigo como conceito mais amplo que engloba o conceito de inclusão. Ao utilizar tal palavra, o objetivo é se referir ao atendimento não só dos alunos, público alvo da educação inclusiva, como também o aluno que não está inserido neste universo.

Quanto a isso Morin (2011) sustenta:

Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade, e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie *Homo sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno. (MORIN, 2011, p. 49-50)

A leitura que podemos fazer da educação inclusiva brasileira é que a mesma se caracteriza por um modelo educacional, gestado e pautado em leis bem elaboradas e até avançadas em comparação a vários outros países da América Latina. Porém na prática não se efetivam, encontrando-se ainda bem distante do que verdadeiramente necessita a realidade escolar.

Como Mendes (2006) bem explica:

Se o termo surgiu no início da década de 1990 e veio associado a uma prática de colocação de alunos com dificuldades prioritariamente nas classes comuns, hoje o seu significado aparece ampliado, englobando também a noção de inserção de apoios, serviços e suportes nas escolas regulares, indicando que a inclusão bem-sucedida implica financiamento. [...] Ainda estamos na luta pelo acesso, e este deve ser direcionado necessariamente para aumentar as matrículas nas classes comuns das escolas públicas do ensino regular. Entretanto, só o acesso não é suficiente, e traduzir a filosofia de inclusão de leis, dos planos e das intenções para a realidade dos sistemas e das escolas requer conhecimento e prática. É preciso, portanto, questionar: Qual a prática necessária? E o conhecimento necessário para fundamentar a prática? E este é, sem dúvida nenhuma, um exercício para a pesquisa científica. (MENDES, 2006, p. 402)

Ao focarmos o nosso olhar para a educação inclusiva na educação infantil, talvez a primeira e evidente conclusão que chegamos é que se é a educação infantil a primeira etapa da educação básica é antes de tudo por lá que a efetivação da educação inclusiva deve começar.

Tal evidência, apesar de clara e óbvia, ainda não se concretiza no dia-a-dia da sala de aula. Os Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs ainda estão longe de se constituírem em espaços inclusivos. O professor da educação infantil, em muitos casos, não possui a devida preparação e nem mesmo valorização profissional. Tendo condições de salários, em muito, inferior aos que estão ou se dedicam às etapas de ensino subsequente.

É como se na prática o que se efetiva é semelhante a uma pirâmide invertida. Quanto ‘menor’ a etapa de ensino, ali se concentram os menores salários, as menores exigências de formação superior e continuada do profissional que ali se encontra.

PRODUÇÕES ACADÊMICAS

No momento em que o professor detiver o conhecimento dos instrumentos de ação para efetivar sua prática educativa e não só tiver o conhecimento, mas souber operacionalizar esses instrumentos em favor de seu alunado, passará então a ter liberdade de criação e direcionamento de sua prática embasada em uma teoria viva.
ZANATA, 2004

Na tentativa de entender melhor o que acontece com a educação inclusiva na educação infantil, fez-se um levantamento bibliográfico das teses e dissertações publicadas no Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, denominado LUME – Repositório digital da produção acadêmica da UFRGS por meio da busca das palavras-chave Inclusão e Educação Infantil, dentro de um recorte temporal de 2004 a 2015.

Para referendar a escolha por esse banco de teses e dissertações, vê-se como importante ressaltar e relatar algumas características existentes na UFRGS. Sendo elas:

A existência de um Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), unidade que também congrega o Curso de Licenciatura em Pedagogia e a formação pedagógica dos demais Cursos de Licenciatura da Universidade. O PPGEdu integra o sistema de Pós-Graduação da UFRGS, composto por 71 Programas, avaliados e reconhecidos pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação, distribuídos em 69 Cursos de Doutorado, 71 de Mestrado Acadêmico e 9 de Mestrado Profissional. Em suas quatro décadas de existência, o PPGEdu/UFRGS articula sua proposta formativa a partir de demandas sociais, científicas e acadêmicas da área. As linhas e projetos de pesquisa, as disciplinas, as teses e dissertações e a produção bibliográfica e técnica do corpo docente e discente expressam a inserção político-social no âmbito dos avanços e impasses da Educação brasileira, em especial a Educação Básica, em consonância com os objetivos históricos do Programa. Iniciado em 1972 como Curso de Mestrado em Educação. Em 1976 iniciou o Curso de Doutorado em Ciências Humanas – Educação. O PPGEdu/UFRGS, com o objetivo de formar profissionais qualificados para o exercício das atividades de Ensino, Pesquisa e Desenvolvimento da produção de conhecimento no campo da Educação, até dezembro de 2011 titulóu 1.413 mestres e 579 doutores.

A UFRGS, na Faculdade de Educação com 40 anos de existência, possui pós-graduação na linha de pesquisa do eixo 2 em Educação Especial e Processos Inclusivos. Na Universidade também se encontra em plena atividade o Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE que possui registro no sistema da UFRGS e no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, desde 2005, e tem como objetivo investigar a área da Educação, com ênfase nos sujeitos com necessidades educativas especiais e nos processos inclusivos. O grupo é constituído por pesquisadores vinculados à Linha de Pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos do PPGEdu/UFRGS. Atualmente o coordenador do

grupo é o professor Dr. Cláudio Roberto Baptista, que há mais de 20 anos dedica-se à análise das instituições de ensino no contexto brasileiro e italiano, procurando compreender as possibilidades de implementação de processos inclusivos.

Durante a busca, os dados numéricos a que se chega são:

Das 141 teses e dissertações publicadas durante os anos de 2004 a 2015 na área da inclusão, ao fazermos uma busca refinada utilizando as palavras-chave Inclusão e Educação Infantil, simultaneamente, apenas 06 pesquisas são identificadas. Esse valor representa aproximadamente 4,3% do total das publicações. O que nos leva a refletir sobre talvez a necessidade de aumento no número de pesquisadores que se dediquem a discutir tal temática.

As 06 publicações estão divididas em 02 teses de doutorado e 04 dissertações de mestrado. Sendo publicadas no ano de 2007 uma dissertação, 2009 outra, 2011 duas teses e uma dissertação e em 2015 uma dissertação.

Os títulos, bem como temáticas abordadas em cada trabalho, foram respectivamente:

2007 - Inclusão na educação infantil: as crianças nos (des)encontros com seus pares;

2009 - A literatura infanto-juvenil 'nas águas' da inclusão escolar: navegar é preciso;

2011 - Corpos que não param: criança, "TDAH" e escola;

2011 - Educação especial e educação infantil: uma análise de serviços especializados no Município de Porto Alegre;

2011 - Autismo e inclusão na educação infantil: um estudo de caso longitudinal sobre a competência social da criança e o papel da educadora;

2015 - Formação continuada e educação especial: a experiência como constitutiva do formar-se;

Baseando-se nas temáticas, nos resumos e em partes lidas dos trabalhos, é nítido que a publicação de 2009 tem como objetivo a análise específica da **literatura** infanto-juvenil em língua portuguesa com destaque aos livros que trazem como personagens de suas narrativas sujeitos com deficiência. Os trabalhos de 2011 também trazem a discussão de temas mais específicos da educação inclusiva. O listado primeiro tem como questão central responder a seguinte pergunta: O que acontece com o saber e o não saber da educação face aos **Corpos Que Não Param**?⁵ O segundo objetiva analisar a constituição do **atendimento educacional especializado** em educação especial para crianças da Educação Infantil. E o terceiro tem como objetivo geral investigar as mudanças do perfil de competência social de uma **criança com autismo** na educação infantil, ao longo de um ano letivo, em dois contextos: pátio e sala de aula.

⁵Corpos Que Não Param se referem a crianças com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH.

Detivemos um pouco mais o nosso olhar para os trabalhos de 2007 e 2015. A dissertação publicada em 2007 investiga como ocorrem as **interações entre pares nos processos de inclusão** de crianças com necessidades educacionais especiais. Tal trabalho traz como análise quatro dimensões que revelam os modos de socialização observados no grupo investigado. São elas: Os caminhos para estar juntos: compreender o outro; Movimentos ativos de aproximação; Ações partilhadas; Tão perto e tão longe. Algumas conclusões que a pesquisa relata é que as crianças dão visibilidade às diferenças que se apresentam no encontro com seus pares, mas nem tudo o que é gerado entre elas tem a ver especificamente com a marca distintiva da deficiência e que o brincar aparece reafirmado como uma estratégia que possibilita a aproximação entre as crianças.

Já a dissertação de 2015, recentemente publicada, teve como objetivo principal analisar os possíveis **elos entre formação de professores, pesquisa acadêmica e contextos de inclusão escolar na Educação Básica**, considerando predominantemente a educação infantil e o ensino fundamental. Foram investigadas, ainda, as características de um processo formativo instituído com base na ação de professores envolvidos em uma proposta que busca valorizar a inovação, a experiência docente e a reflexão pedagógica. O estudo foi desenvolvido a partir de um grupo de trabalho denominado Grupo de Práticas, instituído no âmbito de um projeto aprovado no programa Observatório da Educação (OBEDUC). Esse grupo é constituído por professores de Educação Básica e pesquisadores envolvidos com a área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O principal objetivo do grupo é propiciar que professores de Educação Básica implementem planos de ação inovadores nas escolas vinculadas ao projeto. Percebeu-se a dimensão de apoio que o grupo passou a representar no que diz respeito ao planejamento e à reflexão sobre as práticas pedagógicas desses professores no âmbito de seus cotidianos de atuação. Destacou-se, também, um movimento de retroalimentação envolvendo os conceitos elencados pelos integrantes do grupo como norteadores do percurso (cotidiano, necessidade e inovação). Registrou-se ainda na pesquisa a importância de levar em consideração os espaços dialogados de formação, principalmente quando tomamos como referência contextos de inclusão escolar e do investimento em processos formativos que levem em consideração as práticas pedagógicas dos professores como espaços de produção de saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tolerar a existência do outro, e permitir que ele seja diferente, ainda é muito pouco. Quando se tolera, apenas se concede, e essa não é uma relação de igualdade, mas de superioridade de um sobre o outro. Deveríamos criar uma relação entre as pessoas, da qual estivessem excluídas a tolerância e a intolerância.

JOSÉ SARAMAGO, 1993

Ao tentar traçar os caminhos que o presente artigo perpassa: Educação Infantil, Educação Inclusiva e publicações acadêmicas sobre essa temática, vários aspectos se revelam dentro deste contexto e merecem destaque. Dentre eles gostaríamos de ressaltar:

A importância de formação inicial e continuada dos professores que atuam na educação infantil para melhor atenderem as demandas específicas que tal etapa exige dentro de uma política nacional de educação inclusiva. Quanto a isso Mantoan (2006) relata:

No caso de uma formação inicial e continuada direcionada à inclusão escolar, estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. A inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um *design* diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional. (MANTOAN, 2006, p. 54-55).

Muito ainda precisa ser feito, temos leis que regulamentam a educação inclusiva desde a educação infantil. A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, é um registro disso, pois no artigo 1º, Parágrafo único, determina que:

O atendimento escolar desses alunos tenha início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Educação inclusiva na educação infantil, para que de fato aconteça mais que leis e regulamentações é necessário um repensar de a quem a escola se destinada. É necessário, uma mudança conceitual, em que as relações de interação no espaço escolar consigam ocorrer de forma natural e positiva, com o aluno deficiente ou não, sendo visto como um ser sempre capaz de aprender. Arroyo (1998), referenda tal atitude:

[...] nada justifica, nos processos educativos, reter, separar crianças, adolescentes ou jovens de seus pares de ciclo de formação, entre outras razões, porque eles aprendem não apenas na interação com os professores-adultos, mas nas interações entre si. Os aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas. (ARROYO, 1998, p. 41)

É fato que a realidade vivenciada ainda não atende ao que as leis, diretrizes e estudiosos da área tanto preconizam. Mas é necessário ter a visão de Mantoan (2006) e acreditar que:

É inegável que as ferramentas estão aí para que as mudanças aconteçam e para que reinventemos a escola, desconstruindo a máquina obsoleta que a dirige, assim como os conceitos sobre os quais ela se fundamenta, os pilares teórico-metodológicos em que ela se sustenta. (MANTOAN, 2006, p. 35)

Enfim, a realidade está aqui e agora e pode ser modificada visando a melhoria da qualidade do ensino ofertado, visando uma educação mais humanizadora e igualitária que trate

a todos com o mesmo valor que a cidadania deveria conceder indistintamente. O que se deve acreditar é que é possível aperfeiçoar e buscar caminhos para essa melhora.

Referências

- ARROYO, Miguel González. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. *Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços-especializados*. In: Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Maio-Ago. v.17, p. 59-76, 2011. Edição Especial.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.
- _____. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília: Senado, 1990.
- _____. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado, 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.
- _____. Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC, SEB2005.
- _____. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção I, p. 11.
- _____. MEC/ INEP (2009) Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/sinopse_professor2009_4.zip> Acesso em 16/01/2016 às 11h32min.
- _____. Portal Brasil Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao>> Acesso em 26/01/2016 às 00h18min.
- CARVALHO, Eronilda Maria Góis de. *Relações de Gênero, cuidado e trabalho docente na educação infantil: quem cuida das professoras e professores?* Ilhéus: Editus, 2011. 302p.
- CARVALHO, Marília Pinto de. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.
- JARDIM, Silvia Regina Marques A. *Gênero e Educação: abordagens e concepções em dissertações de mestrado no estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. UFSCar, 2003.
- KUHLMANN JR, Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica – 7. Ed. –* Porto Alegre: Mediação, 2015. 192 p.
- LUME: Repositório digital da produção acadêmica da UFRGS. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/>> Acesso em 28/01/2016 às 00h43min.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*. In: Revista Brasileira de Educação v. 11, n. 33, set/dez, 2006.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 4ª ed., 2011.

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