
INCLUSÃO ESCOLAR: DISCUSSÃO SOBRE SUA EVOLUÇÃO E NOVOS PARADIGMAS

Regiane Donizeti SPERANDIO¹

Maria Cristina Zago CASTELLI²

RESUMO: Esta pesquisa teve como objetivo fazer um breve diagnóstico da situação da educação especial no ensino regular no País por meio de um levantamento bibliográfico. Destacou alguns aspectos da evolução do ensino oferecido às pessoas portadoras de necessidades especiais (PNEs) no âmbito da educação escolar, e discutiu dificuldades pertinentes ao processo inclusivo nessa área. Observou-se uma considerável evolução no tratamento social dispensado aos PNEs no decorrer dos anos. Em outro período, eram segregados ao ensino em escolas especiais e, atualmente, cresce o número, principalmente, de crianças PNEs no ensino regular, tanto de instituições privadas como de ensino público, já que hoje, na era da inclusão, acredita-se que esta seja a melhor forma de educar esse segmento da sociedade. No entanto, ainda há inúmeros obstáculos a serem superados: a falta de profissionais capacitados, de material didático adequado e de escolas adaptadas para acolher esses alunos.

PALAVRAS CHAVE: Inclusão. Inclusão Escolar. Necessidades Especiais. Educação Especial.

SCHOLL INCLUSION: DISCUSSION ON ITS EVOLUTION AND NEWS PARADIGMAS

ABSTRACT: This research aimed to give a brief diagnosis of the state of special education in regular education in the country through a Bibliographical Survey. Highlighted some aspects of the evolution of education offered to people with special needs (PSN) in the field of school education and discussed difficulties pertaining to inclusive process in this area. There was a considerable evolution in the treatment

accorded to social (PSN) over the years. In another period, were segregated education in the special scholl, and currently grows mainly the number of children in mainstream education PSN, both private institutions like public education, as today in the era of inclusion, it is believed that this is the best to educate this segment of society. However, there are still many hurdles to overcome: a lack of trained professionals, lack of adequate teaching materials and schools adapted to accommodate these students.

KEYWORDS: Inclusion. School Inclusion. Special Needs. Especial Education.

INTRODUÇÃO

Não há volta! Agora, trata-se de acatar as novas regras. Está na Constituição, a realidade de uma escola para todos, regida pela Lei 9.394/96 e reafirmada nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001). A Declaração Mundial de Salamanca (1994), documento da Unesco, propõe:

“promover a Educação para Todos, analisando as mudanças fundamentais de políticas necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando realmente as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades especiais.”(1994, p.05).

Por milênios, o homem desenvolveu diferentes formas de lidar com a presença de pessoas portadoras de necessidades especiais (PNEs). Antigamente, foram ligadas a crenças sobrenaturais demoníacas e supersticiosas que, ao longo da história, acarretaram as extremas formas de exclusão e eliminação das crianças malformadas ou, então, um assistencialismo piedoso do Cristianismo. Em tempos mais atuais, chegamos à luta para se colocar em prática a política da inclusão.

Oliveira, Omote e Giroto (2008, pp. 22-23), reconhecem, nessa longa caminhada, uma “progressiva humanização do tratamento destinado aos deficientes, reconhecendo-lhes as mesmas qualidades humanas de qualquer pessoa e, conseqüentemente, os mesmos direitos de que goza qualquer cidadão.” (p.22,23)

Desde 1800, já se discutia sobre a capacidade de aprendizagem dos deficientes e, mais tarde, foram fundadas instituições para oferecer-lhes uma Educação Especial. A partir de 1950, começa-se a aceitar os PNEs e a integrá-los tanto quanto possível à sociedade.

Atualmente, deparamo-nos com diversos movimentos sociais que cobram uma sociedade mais justa e igualitária (Ávila, Tachibana e Vaisberg, 2008). Desde a década de 80, o conceito de inclusão social foi amplamente desenvolvido e discutido, visando a valorizar a diversidade humana, bem como a importância da minoria (Wieviorka, 2005).

Estima-se que, no Brasil, existam 24,5 milhões de pessoas com NEEs (dúvida anteriormente pontuada). Desse número, 48% apresentam deficiência visual; 23%, deficiência motora; 17%, deficiência auditiva; 8%, deficiência mental, e 4%, deficiência física (Brasil, 2009). Assim, as pessoas com deficiência correspondem a 14,5% da população nacional. Apesar de sua representatividade, não houve mudanças nas políticas públicas direcionadas a esse público. O que se observa são políticas voltadas à Inclusão Escolar, as quais, num contexto geral da própria Resolução Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (2008), são exemplos de leis e políticas para inserção e permanência de alunos com NEEs nas salas de aula do ensino regular.

Diversos autores como Bastos (2003) e Pessini (2002) alertam para a atenção na Inclusão Escolar e, baseado nessa visão, este trabalho visa a apresentar e discutir as conquistas e dificuldades encontradas até o momento relacionadas ao assunto.

O discurso sobre a inserção social de *todos* transformou-se em um modismo. Nunca se falou tanto na participação dos PNEs na sociedade. No entanto, é preciso compreendê-la sob uma ótica em que o acesso à instituição escolar e a permanência nela se façam dentro de condições viáveis e satisfatórias para TODO e qualquer aluno (Ferreira, 2007), constituindo-se em direito natural, uma responsabilidade política e social do Estado e de cada cidadão. A ideia de inclusão se fundamenta no princípio do reconhecimento da diversidade na vida em sociedade, o que garantiria o acesso de todos os indivíduos às oportunidades, independente de suas peculiaridades (Aranha, 2001). Esta pesquisa tem como objetivo destacar essas particularidades.

“A legislação brasileira assegura o direito à educação para todas as crianças e jovens em idade escolar, e estabelece como dever do Estado prover

ensino gratuito para todos eles, indiscriminadamente. Todavia, a escola pública tem tido dificuldades crônicas para prover ensino de qualidade para todos seus alunos.” (OLIVEIRA, OMOTE e GIROTO, 2008, p.25),

Um dos erros apontados por estudiosos da área está no modelo organizacional das instituições, pois os alunos com necessidades especiais (NEEs) é que devem adaptar-se às exigências da escola. Como assim? No modelo de inclusão, a escola é que deve se adaptar às necessidades do aluno (Carvalho, 2004).

Os debates sobre educação inclusiva desenvolvidos em seminários e registrados na literatura dão ênfase para que todas as crianças, independente da natureza e grau de comprometimento, estejam em classes de ensino comum, e devemos reconhecer que nem todas podem ser escolarizadas. “Não se pode permitir em nome da inclusão comprometer o serviço de qualidade para o atendimento de suas necessidades específicas, na qual os recursos de classes de ensino comum podem ser inadequados.” (Oliveira, Omote e Giroto, 2008, p.29)

Atualmente, no mundo todo, é cada vez maior o número de educadores interessados na discussão sobre a integração de alunos com NEEs no ensino regular. Autores renomados, como Garcia (1989), Sherman (1979) e Renau (1984), apresentam inúmeros argumentos para a mudança a favor da educação inclusiva, assim como, no Brasil, Mendes (1994), Sasaki (1997; 1998) e outros autores, argumentam a favor de uma educação mais justa e humanitária, baseada nas habilidades das crianças e não na sua deficiência, que incorpore conceitos como individualidade, conscientização e interdisciplinaridade, facilitando a inserção desses alunos na escola.

No entanto, estão ingenuamente enganados os que pensam na educação inclusiva somente em relação à criança com NEEs, como se todas as outras já fizessem parte, efetivamente, do processo educacional (Ferreira, 2007). O aluno atípico, “descaracterizado por sua diferenciação embasada na igualdade que o despersonaliza, é que vem sendo, a pretexto, de um tratamento exclusivo dos profissionais da escola, de fato excluído.” (Gomes e Gonzalez Rey 2008, p.60). Assim, uma nova abordagem compreensiva do aluno, de qualquer aluno, precisaria ser construída junto às escolas brasileiras, para que possamos, de fato, em primeiro lugar, pensar em uma escola inclusiva; depois, refletir sobre operacionalizar o processo de inclusão em suas diversas

etapas. Conforme apontam pesquisadores da área, Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade, e respondendo a cada um, de acordo com suas potencialidades e necessidades. Para isso, a construção da educação inclusiva “implica uma revisão radical de alguns dogmas e reorganização de práticas educativas.” (Oliveira, Omote e Giroto, 2008, p. 27).

A integração é o processo de inserção dos PNEs no ensino regular, e pode ser conceituada como um fenômeno complexo, já que vai muito além de colocar ou manter essas pessoas em classes regulares.

Parece suficiente a presença de um aluno com NEEs numa turma, para a escola estar sendo inclusiva, mas não é. Sem receber os apoios necessários para sua interação com colegas e com os objetos do conhecimento e cultura, o aluno com deficiência recebe, da escola, apenas a integração. A inclusão escolar tem finalidades e objetivos muito mais amplos e abrangentes do que a simples presença física (Carvalho, 2004). Sasaki in Chicon (2004) alerta que a integração tem o mérito de inserir os PNEs na sociedade, desde que essa sociedade esteja, de alguma forma, capacitada a superar as barreiras existentes.

A sociedade inclusiva e a escola inclusiva, como ideais, têm conquistado as simpatias dos pais, dos educadores e da sociedade em geral. Afinal, o movimento de não excluir está implícito nos ideais democráticos, aceitos e proclamados, universalmente (Carvalho, 2004).

A prática educacional, na qual está inserida a Educação Especial, durante muito tempo, representou um sistema educativo paralelo, distinto e marginalizado. Essa atitude mostrava o quanto a sociedade se satisfazia em oferecer o mínimo e encobrir o medo dos alunos com NEEs. Como vimos, há tempos, foram criadas instituições de ensino específicas para essa população, que persistem até hoje. Ferreira (2007), a esse respeito, relata que essas instituições constituíram, durante décadas, a única via de acesso à escolaridade para as pessoas deficientes. Por outro lado, elas ainda contribuem para “legitimar a exclusão desses alunos do ensino regular.” (p. 549)

Apesar de toda a evolução desse sistema de educação, e a facilidade de, hoje, encontrarmos PNEs no ensino regular, ainda existe a resistência tanto por parte dos professores, que não tiveram, em sua formação, a oportunidade de estudar a educação

especial, como por parte de alguns pais, esta compreendida pela insegurança, relacionada a um suposto despreparo dos professores para lidar com os alunos com NEEs.

“... A questão da inclusão não é nova, e, se existem políticas e ações, ou mesmo leis, que visam a torná-la realidade nos sistemas de ensino público e privado, há que se questionar que elementos estariam na base dos insucessos que caracterizam muitas das experiências de inclusão, do ponto de vista da equipe profissional ou dos alunos e de suas famílias”. (GOMES e SOUZA, 2012, p. 601).

METODOLOGIA

O presente trabalho constituiu-se de uma revisão crítica da literatura existente sobre Inclusão Escolar. A coleta de materiais foi feita por meio de busca bibliográfica, na base de dados das bibliotecas da USP, Unicamp, PUC-SP e PUC-Campinas, bem como rede da Scielo e do Ministério da Educação.

Foram pesquisados livros, artigos e periódicos dos últimos 30 anos, utilizando, para a busca, os termos inclusão, integração, inclusão escolar, deficiente, aluno deficiente, aluno especial, psicologia escolar e educação especial.

DISCUSSÃO

De modo geral, a maioria das referências pesquisadas nos mostra a evolução da educação inclusiva, que teve seu início na França, na década de 60, nos movimentos antissegregacionistas (Jusevicius, 2001). No entanto, uma das maiores dificuldades encontradas pelo aluno no processo de inclusão escolar está na organização escolar, estruturada muito mais como uma prática social do que formadora do aluno. A qualificação acadêmica dos professores, os recursos pedagógicos e a estrutura física das escolas brasileiras aparecem como objeto de entrave ao bom processo de inclusão em muitos dos trabalhos analisados.

Eric in Gomes e Gonzalez Rey (2008) apontam diferentes estudos internacionais, que mostram aspectos que dificultam o processo de inclusão de alunos com NEEs, como as barreiras arquitetônicas, a ausência de recursos e materiais apropriados, e a falta de capacitação profissional adequada, esta, uma unanimidade nos estudos apontados.

Não podemos ignorar as dificuldades encontradas pelas escolas, mas uma instituição de ensino deveria titular-se inclusiva apenas quando pudesse cumprir as propostas desse tipo de ensino, o que requer muito mais do que apenas inserir o aluno no ambiente. O ensino inclusivo propõe, acima de tudo, que as condições de ensino, desde a infraestrutura física até as estratégias e os recursos didáticos, estejam adaptadas para atender as necessidades especiais apresentadas por qualquer aluno, de maneira a garantir que, independentemente das suas dificuldades, consiga realizar os objetivos educacionais (Oliveira, Omote e Giroto, 2008).

Autores como Ávila (2008), Carvalho (2004), Gomes e Gonzalez Rey (2008), entre outros, citam a dificuldade de encontrar profissionais capacitados para a educação inclusiva. Em alguns casos, há resistência por parte dos professores, explicada pela insegurança com os alunos com NEEs – principalmente, os mais antigos, que não tiveram, nos seus cursos de formação, a oportunidade de estudar a respeito e, muito menos, de estagiar com alunos de educação especial. A resistência e insegurança também podem estar presentes nos pais, as quais podem ser agravadas em função da insegurança profissional, uma vez que pode ser difícil os professores assumirem suas dificuldades emocionais perante a presença, em sua sala de aula, de um aluno portador NEEs.

O panorama da inclusão escolar, na maioria das escolas, parece piorar quando se considera a capacitação dos seus profissionais, assim como a falta ou inexistência de materiais e recursos. Assim, evidencia-se a contradição entre o legalmente imposto e divulgado (pela legislação e pelas políticas educacionais) e o realmente possível (estrutura física, organizacional e profissional das instituições escolares). Gomes e Souza (2012).

Emílio (2004), em sua tese, foi quem abarcou a importância do acolhimento emocional, não apenas dos professores, mas de todos os participantes do contexto escolar, para que a inclusão possa ser bem-sucedida.

Jusevicius (2001) relata, em sua pesquisa, diversas dificuldades encontradas pelos docentes, até mesmo em relação aos conceitos da inclusão. A maioria acredita que “incluir é possibilitar aos alunos com necessidades educacionais especiais estar no mesmo espaço físico que as demais crianças” (p.45). Fica evidente que as professoras da pesquisa, ao conceituarem a inclusão, estão fazendo referência ao processo de integração. Elas ainda apontam que a prática adotada em sala não está se mostrando eficaz para o aprendizado das crianças especiais.

A inclusão escolar exige o compromisso de todos os envolvidos e não pode ser distanciada das reais condições diárias dos responsáveis de sua implementação (Gomes e Souza (2012). Como resultado, os professores vivenciam sentimentos de impotência, revolta e frustração, que os levam ao desânimo e à desistência de investir nos alunos com NEEs.

Schwartzman (1997) opina a respeito da integração: “colocar na mesma classe do ensino regular crianças com diferenças muito acentuadas quanto às possibilidades de aprendizado pode colocar em risco o aprendizado de todos”. Justamente por isso, é de extrema importância que as escolas estejam preparadas para incluir o PNEs, e proporcionar, a todos os alunos, um ensino de qualidade, no que diz respeito ao ambiente, aos materiais didáticos e à qualificação profissional.

Jusevicius (2001) ainda relata, em sua pesquisa, que as professoras deixam explícita a ideia de que os alunos com necessidades especiais necessitam de uma atenção individualizada, na tentativa de justificar o seu fracasso profissional pela falta de preparo em lidar com eles, o que faz com que elas estejam dando atenção a toda a classe ou, exclusivamente, ao aluno deficiente. Tal fato já havia sido relatado por Mantoan (1998, p. ??): “a inclusão não descreve a individualização do ensino para os alunos com necessidades educacionais especiais, entretanto é neste sentido que as docentes sentem dificuldade.” Qualquer professor pode, em algum momento, experimentar dificuldades no processo de aprendizagem, independente do aluno ser portador de NEEs ou não, resultantes da interação entre as características desse aluno e as exigências, os programas e os instrumentos de avaliação utilizados pela instituição (Ferreira, 2007).

No acompanhamento dos docentes, na pesquisa de Gomes e Souza (2012), os quais trabalham com a inclusão de alunos PNEs, levantou-se que a proposta inclusiva se sustenta por alguns elementos comuns, com origem no clima organizacional. “Este fato revela a influência da instituição (cultura/social) na configuração de sentidos de seus trabalhadores” (p.595). Ou seja, as professoras vivenciam um impasse para desenvolver o conteúdo programado e esperado pela escola com todos os alunos, principalmente os PNEs. Muitas vezes, o fato é agravado pela participação dos pais, que não entendem o porquê a professora pede uma pesquisa fora da apostila ou do livro adotado.

Esse levantamento se faz de extrema importância, uma vez que nos mostra o distanciamento entre aqueles que elaboram as propostas da instituição e quem as vivencia em sala de aula.

“A angústia despertada pelo processo de inclusão escolar nos professores que, em seu imaginário, concebem que o aluno com deficiência deve ser cuidado por sua mãe. Desse modo, compreende-se que o processo de inclusão demanda, além de informações técnicas, um espaço de cuidado emocional a estes profissionais.”
(ÁVILA, TACHIBANA&VAISBERG, 2008, p.158).

Gomes e Souza (2012) relata justamente a exclusão feita pelos professores dos próprios alunos não portadores de NEEs, pois valorizam os discentes que participam mais e rendem mais, mesmo quando em atividades dinâmicas, cujo objetivo é a interação entre os alunos. Entretanto, é necessário cumprir o programa pedagógico imposto pela instituição, e os docentes acabam por avaliar os alunos individualmente, criando uma competição entre eles. Nesse cenário, aqueles que não cumprem satisfatoriamente o protocolo têm seu potencial desconsiderado e estão fadados ao insucesso educacional.

“Dessa forma, indicadores marcam o posicionamento da professora quanto à impossibilidade de que novas ações pedagógicas e representações sejam instauradas, o que possibilitaria considerar a complexidade que caracteriza o desenvolvimento dos alunos em processo de inclusão”. (GOMES E SOUZA, 2012, p. 598)

Os indivíduos portadores de NEEs representam uma minoria na sociedade e, de acordo com Martins (2003), esse fato favoreceu a exclusão da educação e a privação de bens culturais e intelectuais, prejudicando o acesso dessas pessoas à sociedade, inclusive ao trabalho.

O estudo desenvolvido por Araújo e Schmidt (2006) relata, justamente, a falta de trabalhadores portadores de NEEs, apesar de muitas empresas contratarem apenas por causa da legislação, sem se importar, realmente, com a inclusão social dessas pessoas. Muitas empresas não cumprem a lei de cotas, e justificam o fato na falta de qualificação

profissional. Já as instituições de ensino também não visam à capacitação profissional dessa população.

Segundo dados do MEC/Inep, nos últimos anos, houve aumento do número de crianças com NEEs frequentando as escolas (10%, segundo o censo 2010, em relação a 2009), mas ainda a maioria frequenta modalidades segregadas de ensino, entre elas, as escolas especiais. Mendes (2004), alerta que “o fracasso escolar poderia afetar com mais intensidade os portadores de deficiência, menos em função de suas dificuldades, do que pelas limitações impostas pelo nosso sistema educacional.” (p.225).

“crianças e jovens portadores de deficiência, mesmo estudando em classes regulares, continuam segregados em suas comunidades, e seus relacionamentos pessoais se limitam às suas famílias, aos profissionais e a outras pessoas com o mesmo tipo de deficiência” (GLAT, 1995, p.15).

O processo de inclusão apresenta tanto aspectos positivos, uma vez que possibilita a inserção dos portadores de NEEs na convivência em sociedade, estimulando, principalmente, seu desenvolvimento psicossocial. Entretanto, a literatura aponta aspectos negativos, já que se trata de um processo que pode, ainda, trazer muito sofrimento ao aluno, já que pode ser alvo de *bullying* ou visto como o “coitadinho” pelos profissionais não capacitados e pelos colegas de turma. (Ávila, Tachibana e Vaisberg, 2008).

Tais alunos tendem a evadir das escolas, o que, de fato, já foi observado por alguns pesquisadores, enveredados nos estudos acerca da formação e profissionalização dos alunos de inclusão, dentre os quais destacamos Mendes, Nunes e Ferreira (2002).

Toda criança pode aprender. A aprendizagem, ao contrário do que muitos pensam, não depende só das condições internas inerentes à pessoa que aprende. Ela constitui a consequência direta do equilíbrio das condições internas, próprias do indivíduo que aprende, com as condições externas, inerentes ao sujeito que ensina (Fonseca, 1995).

Somente a partir de uma nova visão paradigmática de Educação, de escola, de currículo e de sujeito, seremos capazes de estabelecer um debate sobre a educação de qualidade para todos nas escolas regulares. (Ferreira, 2007).

Para que o aluno PNEs seja incluído, é necessário que seus professores rompam, momentaneamente, algumas representações e se voltem para os alunos que permanecem à margem do processo educacional, mesmo dentro da escola. Mas, antes ainda, seria preciso que a instituição fizesse o mesmo em relação aos professores, que também deveriam ser incluídos no processo, pois só dessa forma a identificação desses profissionais com a proposta de inclusão seria possível de fato (Gomes e Souza, 2012).

CONCLUSÃO

As deficiências da educação básica no Brasil são inúmeras, e os dados apresentados pelos relatórios anuais do Ministério da Educação sobre a educação inclusiva no país apontam para uma série de problemas e dificuldades do poder público para oferecer uma educação de qualidade aos alunos PNEs.

As instituições acadêmicas são dependentes das políticas nacionais de inclusão e, como já apontado em vários trabalhos, existe uma aparente contrariedade sobre isso. A legislação prevê a inclusão, porém as políticas públicas até pouco tempo, não.

Hoje, é possível ver que não bastam apenas leis e decretos; as políticas públicas não são as únicas responsáveis pelo desenvolvimento da implementação da inclusão escolar. Inclui capacitação de docentes, recursos pedagógicos adequados, classes menores e auxiliares didáticos, dentre outras possibilidades. O que realmente sabemos é que professores inclusivos dependem de escolas inclusivas, que vai muito além de uma titulação, pois, caso contrário, o ensino especial torna-se ensino espacial.

Apesar da grande evolução da sociedade em tornar-se inclusiva em todos os aspectos, ainda é necessário trilhar um longo e árduo caminho, decodificando os obstáculos encontrados, tanto por parte dos alunos com necessidades educacionais especiais, quanto pelos docentes que atuam com eles, para que esses estudantes tenham a possibilidade de aprender de fato. Ter tais alunos matriculados numa escola de ensino regular não garante que conseguirão completar os estudos e se profissionalizar, nem mesmo se encaixar numa sociedade que exclui, pelo próprio medo do desconhecido, e que permanece fechada para conhecer novos horizontes.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M.L.A. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 2001.

ARAÚJO, J.P.; SCHMIDT, A. *A inclusão de pessoas com necessidades especiais no trabalho: a visão de empresas e de instituições educacionais na cidade de Curitiba*. Rev.Bra. Ed. Esp, Marília – Agosto. 2006, v12, n.2, p241-254.

ÁVILA, C.F; TACHIBANA, M.; VAISBERG, T.M.J.A., *Qual é o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar*. Disponível em <www.scielo.br/paideia>, 2008, 18 (39), p.155-164. Acesso em 20 out. 2012.

BASTOS, M.B. *Inclusão escolar: um trabalho com professores a partir de operadores da psicanálise*. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia. São Paulo.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares para Educação Especial Regular*.<www.mec.gov.br/seep/mec>, 2001. Acesso em: 17 nov.2011.

_____.Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. (2009). *Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência*.Brasília:DF:Ministério da Saúde.
http://portal.saude.gov.br/portal/saude/visualizar_texto.

_____.(2001). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm.> Acesso em: 07 Jun. 2011

_____. MEC/INEP. *Censo escolar*. Disponível em <www.educacenso.inep.gov.br> Acesso em: 23 Agos. 2011.

CARVALHO, R.E. *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CHICON, J.F. (Org.) *Educação especial* – Fundamentos para prática pedagógica. Vitória, Ed. Da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD), 2004.

EMILIO, S.A. *O cotidiano escolar pelo avesso: sobre laços, amarras e nós nos processos de inclusão*. 2004.265f.Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia, São Paulo, 2004.

ERIC. *Including students with disabilities in general education classroom*. In: GOMES, C.; GONZELEZ REY, F.L. *Psicologia e Inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental*. Revista Brasileira Educação Especial, Marília, Jan-Abr – 2008, v.14, n.1, p.53-62

FERREIRA, M.E.C. *O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.3, p.543-560, set/dez.2007.

FONSECA, V. *Educação Especial: programa de estimulação precoce – uma introdução às ideias de Feustein*. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GLAT, R.A. *Integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1995.

GOMES, C.; GONZELEZ REY, F.L. *Psicologia e Inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental*. Revista Brasileira Educação Especial, Marília, Jan-Abr – 2008, v.14, n.1, p.53-62

GOMES, C.; SOUZA, V.L.T. *Psicologia e Inclusão Escolar: Reflexões Sobre o Processo de Subjetivação de Professores*. Rev. Psicologia Ciência e Profissão, 2012. Ano 32, n3, p.588-603.

JUSEVICIUS, V.C.C. *Inclusão Escolar e alunos com necessidades especiais: fala de professores*. 110f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2001.

MANTOAN, M.T.E. *Caminhos Pedagógicos da inclusão*. Belo Horizonte. Recurso, 1998, p.25-42.

MARTINS, L.A.R. *Inclusão*. In: MARQUEZINE, M.C.et AL (Orgs) *Inclusão*. Londrina: Eduel, 2003, p.9-14

MENDES, E.G. *Reflexão sobre a experiência de Santa Catarina*. Revista Integração. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria Nacional de Educação Básica, n.5, p.5-16. 1994.

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

MENDES, E.G.; NUNES, L.R.D’O de P; FERREIRA, J.R. *Atitudes e percepções acerca dos indivíduos com necessidades educacionais especiais*. *Temas em Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia*,. 2002 n.10, p. 121-134.

OLIVEIRA, A.A.S; OMOTE, S.; GIROTO, C.R.J. *Inclusão escolar: as contribuições da educação especial*. 1.ed. São Paulo: Fundepe, 2008

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Tailândia. Disponível: <www.educacaoonline.pro.br> Acesso em: 14 Jul. 2012.

_____. (1994). *Declaração Salamanca sobre Princípios Políticos e Práticas em Educação Especial*. Salamanca. Disponível: <www.direitoshumanos.usp.br> Acesso em 14 Jul. 2012.

PESSINI, M.A. *Um estudo qualitativo: alunos portadores de deficiência no ensino superior*. 2002. 96f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontífica Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Psicologia, Porto Alegre, 2002.

RENAU, D. *Princípios y condiciones*. Cadernos de Pedagogia. São Paulo, PUC, n.120, p.12-15, 1984.

SASSAKI, R.K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. Entrevista. *Integração*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria Nacional de Educação Básica, ano 8.n.20, p.8-11,1998.

SCHWARTZMAN, J.S. Integração: do que estamos falando? In: MANTOAN, M.T.E. (Org.). *A integração de pessoas com deficiências: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997. p.62-66

WIEVIORKA ,M. . *La Violence*. Paris: Hachette, 2005. In: ÁVILA, C.F; TACHIBANA, M.; VAISBERG, T.M.J.A., *Qual é o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar*. Disponível em <www.scielo.br/paideia>, 2008, 18 (39), p.155-164. Acesso em 20 out. 2012.