

## **A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS: DIRETRIZES POLÍTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.**

Edilania Reginaldo Alves, Professora do Instituto Psicopedagógico Eunice Damasceno -  
APAE, Juazeiro do Norte-CE.

Alexsandra Junniely Gomes Nunes, Bolsista do PIBID – Programa Institucional de  
bolsas de iniciação a docência.

Orientadora: Fabrícia Gomes da Silva, Professora da Universidade Estadual do Piauí-  
UESP.

### **RESUMO:**

Os questionamentos referentes à escolarização de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), inicialmente ganham destaque através de intervenções que priorizavam os espaços clínicos, pautados num modelo de atendimento segregado. No entanto, no âmbito nacional, principalmente nos anos 2000, vem sendo difundida a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva que ampara a garantia dos direitos educacionais a este alunado. Nesse sentido, este artigo se fundamenta na análise da escolarização ofertada a este segmento valendo-se de uma breve apreciação dos dispositivos legais que orientam a educação deste segmento. Para tanto, utilizamos como proposta metodológica a abordagem qualitativa, e a pesquisa bibliográfica. Os resultados apresentados demonstram que o processo educativo na maioria das vezes é reduzido a uma dimensão meramente técnica de treino de habilidades, sem comprometimento com a transformação social, já que, pauta-se em uma oferta de ensino que inviabiliza o acesso aos bens culturais da humanidade.

**Palavras – chave:** Educação Especial Inclusiva. Escolarização. Conhecimento Científico.

### **1.INTRODUÇÃO**

Os questionamentos referentes à escolarização de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), inicialmente ganham destaque através de intervenções que priorizavam os espaços clínicos, tradicionalmente pautados num modelo de atendimento especializado e segregado. No entanto, nos últimos vinte anos, em função das novas expectativas sociais, se projeta a idéia de uma escola que acolha todas as pessoas, inclusive as com NEE. Neste cenário, esta concepção passa a ganhar destaque no âmbito nacional, principalmente nos anos 2000 (MAGALHÃES E CARDOSO, 2011) e atualmente vem sendo estabilizada com a difusão da Política Nacional de

Educação Especial na Perspectiva Inclusiva<sup>1</sup> (BRASIL, 2008), que ampara a garantia dos direitos educacionais a este alunado.

A expansão à educação, e a criação de oportunidades educacionais para as pessoas com Necessidades Especiais (NE), é um advento da sociedade moderna, onde através da transição do modo de produção feudal para o capitalista se cogitou a proposta de democratizar o acesso à instrução, independentemente de classe, raça, “deficiência”, etc, já que está tinha a função de instruir os trabalhadores para o processo de industrialização.

Através deste enfoque, nota-se que a função da escola para parte da sociedade era de desenvolver habilidades com ênfase no fazer, para que assim pudessem desempenhar funções instrumentais no mercado, pautados pelo modelo de produção taylorista / fordista. Todavia, sendo a escolarização idealizada como uma via de acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, os concebendo como constituinte da formação crítica dos sujeitos, à proposta deste artigo se fundamenta na análise da escolarização ofertada a este segmento.

Para tanto, faz se necessário uma breve apreciação dos dispositivos legais que orientam a educação de alunos com NEE, focalizando neste estudo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), para posteriormente ponderarmos suas possibilidades de atuação, nos defrontando no estudo do valor atribuído ao conhecimento científico na educação deste alunado, bem como também o processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva progressista<sup>2</sup>.

Para este alcance, a metodologia utilizada foi de uma abordagem qualitativa, no qual recorreremos como fonte para coleta de dados a pesquisa bibliográfica, que conforme (MATOS, VIEIRA, 2001, p.40).

[...] é realizada a partir de um levantamento de material com dados já analisados, e publicados por meio escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, página de *Web sites*, sobre o tema que desejamos conhecer.

---

<sup>1</sup> Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

<sup>2</sup> Trata-se de pedagogias contra-hegemônicas, que buscam intencionalmente e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente, visando instaurar uma nova forma de sociedade. Denominam-se por: libertária, libertadora, histórico-crítica, crítico social dos conteúdos, dentre outras.

“Assim, estabelecemos uma sintonia entre a nossa proposta de reflexão e o tratamento dispensado ao assunto por outros pesquisadores.” (MATOS, VIEIRA, 2001, p.40), que se teve por base, os escritos de autores como: Carneiro (2009), Carvalho (2009), Gasparin (2007), Magalhães (2011), Padilha (2007), Saviani (2008), Skliar (1997), Thomasini (1998), Vigotski (1993) que forneceram o escopo teórico necessário para o debate do tema em questão.

Tais considerações ensejam trazer elementos importantes para a crítica e superação de práticas que continuam por deixar este segmento à margem do processo de escolarização, já que, pauta-se em uma oferta de ensino que inviabiliza o acesso aos bens culturais da humanidade, isso por que o processo educativo é reduzido a uma dimensão meramente técnica de treino de habilidades, sem comprometimento com a transformação social.

## **2. A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (NEE): CARACTERÍSTICAS E DISPOSITIVOS LEGAIS.**

A Educação Especial por um longo período foi dependente das instituições especializadas, marcadas pela segregação. Contudo, as atuais orientações políticas educacionais buscam elucidar a concepção de uma Educação Especial Inclusiva, e esta abordagem passa a ser substituída por uma educação oferecida no contexto regular de ensino. Esta percepção é vigorada no cenário brasileiro com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), onde a mesma orienta que seja oportunizado o acesso ao ensino comum para as pessoas com NE, considerando a importância de ambientes heterogêneos e que promova uma educação à todos.

Nessa perspectiva, a política invoca uma proposta de ensino à luz do parecer inclusivo, onde a escola deve estar apta a trabalhar com a diversidade do educando e com a complexidade dos processos de ensino-aprendizagem, reconhecendo suas diferenças e ressaltando suas potencialidades. Partindo desse pressuposto a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), propõe:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas

de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p.20)

Frente ao exposto, as designadas escolas inclusivas teriam que adequar a estrutura escolar às diversidades existentes. No entanto, tal política não interroga os princípios sobre os quais se assentam a organização escolar baseada no atual sistema social, que embarra a implementação desta proposta, já que se fundamentam em um modelo homogeneizador. Por este viés, Bueno (2008) questiona sobre o discurso democrático que ampara estas políticas compensatórias, que escondem a seletividade escolar, no qual o autor avalia a “dicotomia entre os saberes destinados aos “bem aquinhoados” e os saberes destinados aqueles apenas capazes das “necessidades básicas de aprendizagem” (MAGALHÃES e CARDOSO, 2011, p.19)”, nesse sentido incorremos na possibilidade da inclusão desses alunos serem simplificadas a um mero ato de tolerância, no qual o aspecto educativo é secundarizado.

Sob está prisma, o simples anúncio de acesso ao ensino regular para os alunos com NE não remete necessariamente a expansão de oportunidades educacionais, já que o conhecimento difundido, muitas vezes é amparado na repetição e na memorização dos conteúdos, que por sua vez contribui para a alienação desse sujeito, viabilizando mais a exclusão do que a inclusão, propagando dessa forma uma visão funcionalista de ensino.

Nesta condição, é preciso notar os mecanismos de poder que permanecem implícitos nestas políticas que de certa forma ainda enunciam a exclusão deste segmento social, de modo que o seu contexto emerge barreiras práticas, culturais, econômicas etc, que inviabilizam a garantia de aprendizagem proposta por lei.

Tendo em vista que o papel da educação dos alunos com NEE, deve ter como função primordial a construção de conhecimentos, o que vai muito além da percepção de inclusão que defende apenas as vantagens da socialização deste aluno no espaço escolar, o processo de inclusão escolar não constitui simplesmente a matrícula do aluno com NEE em uma sala comum, dessa forma é necessário uma mudança estrutural e cultural da escola, de tal maneira:

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações. (BRASIL, 2008, p.25)

Essas condições, são destacadas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), onde se ressalta o compromisso da escola em garantir um “atendimento” consistente com a necessidade deste alunato, neste documento é anunciado o Atendimento Educacional Especializado que é idealizado como um recurso para inserção do aluno com NEE no ensino comum.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p.22-23)

Nesse sentido, este atendimento se caracteriza como um sistema paralelo a escolarização do aluno, no qual um professor especialista irá dispor de atividades que venham desenvolver a base para construção do conhecimento proposto no ensino regular. Dessa forma, o atendimento deve ser pensado de acordo com a necessidade de cada criança, e através de estímulos físicos, psicomotores, sociais, etc., o professor trabalhará de forma a facilitar a real inserção deste alunado no ensino comum. Essas atividades são realizadas em um ambiente denominado de Salas de Recursos Multifuncionais, que deve dispor de vários recursos didáticos e tecnológicos que oportunizam o docente a desenvolver atividades lúdicas que complementem o trabalho realizado no ensino comum.

Conforme explicitado, pressupõe que a inclusão não depende apenas de leis, pois estas não garantem a implementação desses direitos, que ideologicamente refletem um discurso enganoso e utiliza da escola como um *locus* estratégico para a propagação de conhecimentos elementares, que inviabilizam estes sujeitos de realizarem uma apreciação crítica da realidade, aja vista que estas políticas ao oportunizar o acesso, o

mesmo não se condiz de forma qualitativa, isso pelo fato das dificuldades encontradas nas escolas, desde a acessibilidade às barreiras didáticas que embaraçam o ideal inclusivo e resume a inclusão escolar à mera inserção dos alunos com NEE na sala de ensino comum.

Nessa perspectiva, introduziremos no tópico seguinte o estudo acerca dos procedimentos educacionais direcionados a este alunado, bem como também o valor atribuído ao conhecimento, mais especificamente, no que se refere àquele a ser trabalhado no âmbito da educação escolar, tecendo algumas considerações sobre seu papel enquanto agente de configuração de uma escola inclusiva.

### **3. O VALOR ATRIBUÍDO AO CONHECIMENTO CIENTÍFICO À EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (NEE).**

Conforme já explicitado anteriormente, enquanto o liberalismo político colocou a educação entre os direitos humanos e democratizou cada vez mais o seu acesso, conseqüentemente se teve uma regressão da abordagem escolar, que em seu caráter dualista passou a utilizar o conhecimento como um instrumento de opressão.

Recentemente, o direito do acesso ao ensino regular para este segmento social, foi vigorado e é alvo de debates ante a sociedade, entretanto essa conquista, apesar de significativa, não pode ser concebida como garantia de uma qualidade de ensino, já que esta remete a superação de lacunas ainda iniciais que parecem marcar o processo de inclusão, no qual se destaca a ausência de um compromisso com os conhecimentos sistematizados, onde se enaltece práticas marcadas pelo assistencialismo. Esta concepção inferiorizada dos alunos com NEE geraram expectativas negativas no que concerne ao seu desenvolvimento cognitivo que pelo viés homogeneizador acabou por classifica-los como incapazes.

Perante isto, nota-se que a prática pedagógica direcionada ao processo de ensino-aprendizagem para este alunado, por muitas vezes assume uma função secundária se destacando a inexistência de um compromisso com os conteúdos formais, já que muito dos profissionais negam a possibilidade de um desempenho escolar satisfatório, acabando por vez a negar o acesso a tais conceitos, justificando este ato como uma condição da NE do aluno.

Neste cenário as práticas pedagógicas direcionadas a este segmento social acabam por atribuir a este alunado a responsabilidade de seu rendimento escolar, pontuando que o mesmo não aprende por que é “deficiente”, se isentando dessa forma, de qualquer compromisso neste processo, que passa a ser simplificado a uma mera experiência passiva, sem nenhuma significação humana e social. Sob a ótica inclusiva esta prática continua segregando e discriminando aqueles com NEE já que negam o desenvolvimento intelectual desses indivíduos, pois o conhecimento é voltado a uma adaptação acrítica do sujeito na sociedade.

Essas práticas acabam por privar o aluno o acesso ao conhecimento crítico, já que os conteúdos são utilizados como um instrumento de reprodução de conceitos, onde ensinados por repetições tediosas não permite o educando se apropriar desses conhecimentos e através deles mudarem sua prática social, resignificando-a. Por este viés os conteúdos trabalhados pelo educador acabam por corroborar com a finalidade ideológica de reproduzir a sociedade vigente. Como ressalta Carvalho (2009).

Nessa perspectiva, a escola deixa de centrar sua atividade na transmissão do saber sistematizado e se torna, principalmente, espaço de socialização, do respeito à diversidade e da valorização das diferenças e, devido a seu compromisso com a formação de um indivíduo adaptado às necessidades do capital e a suas consequências sociais, encontra-se em oposição ao processo de superação das tradicionais práticas e concepções segregativas relativas às pessoas com deficiência. (CARVALHO, 2009, p.172).

Em substituição a esses dogmas tradicionais, no qual remete uma prática pedagógica que desvaloriza à apreensão dos conceitos científicos a este segmento, compreendemos que a educação de pessoas com NEE deve atribuir um valor de destaque ao conhecimento, o condicionando para uma educação emancipatória. Em conformidade, Carvalho (2009), aponta a necessidade de se lutar pela garantia do acesso ao conhecimento, afim de que, através destes os alunos possam se tornar atuantes na mudança de sua condição de marginalizados e, ainda, de oprimidos quando pertencentes às classes baixas:

As pessoas que constituem esse segmento, principalmente, aquelas que não pertencem à classe dominante, assim como todos os explorados e marginalizados, necessitam se apropriar dos saberes científicos, filosóficos e artísticos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade para problematizar a realidade em

que vivem e se colocar como agentes diante da mesma no sentido de transformá-la. (CARVALHO, 2009, p. 167)

Concebendo a prática escolar sob esta ótica, o conhecimento torna-se algo fulcral para instauração de uma nova realidade, no qual o educando estabeleça uma relação consciente com o meio que o cerca, e dessa forma supere as relações sociais que geram as desigualdades. Amparados nestes ideais, no próximo tópico iremos aprofundar essa discussão nos remetendo ao estudo do processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva progressista.

#### **4. O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (NEE), NUMA PERSPECTIVA PROGRESSISTA.**

Conforme explanado anteriormente, percebe-se que a educação inclusiva, de acordo com as ações desenvolvidas atualmente no âmbito escolar, desconsidera o pleno desenvolvimento cognitivo dos alunos com NEE, acabando por valorizar práticas que dão privilégio a execução de tarefas simplificadas, já que os mesmos são rotulados como incompetentes para adquirir um nível de conhecimento ou de cientificidade.

Essa complexa realidade acaba por enaltecer iniciativas que propagam concepções advindas de uma teoria de educação tradicional, no qual se tem uma visão limitada de desenvolvimento e de aprendizagem, concebendo os fatores biológicos como determinantes para esse processo.

Desse modo, as orientações metodológicas que sustentam esta prática trazem uma visão de educação, de mundo, de sujeito e de sociedade, que busca a manutenção do modelo societal vigente, desqualificando o processo de aprendizagem do aluno, bem como estabelecendo a permanência de uma pedagogia ultrapassada, impedindo a formação de cidadãos críticos, para uma atuação consciente na sociedade. Nesse sentido, o indivíduo torna-se mobilizado as exigências do desenvolvimento capitalista, como certifica Thomasi (1994):

[...] O não-acesso ao saber historicamente construído faz do diferente um sujeito com reduzidas chances do exercício do pensamento, fator crucial para o estabelecimento de suas relações com o mundo. Essa prática decreta a “paralisia mental” desse indivíduo e “se suas asas que pareciam curtas para voar, nessa perspectiva parecem encurtar ainda mais” (THOMASI, 1994, p.93)

Corroborando com a autora, esse postulado de educação encontra-se revestido de um caráter ideológico no qual os conhecimentos negados/ocultados não demonstram condições de responder os desafios da inclusão e muito menos promover as aprendizagens necessárias ao desenvolvimento crítico. É com base nesses pressupostos que se busca a superação de práticas tradicionais, ancorando-se em uma metodologia dialética de ensino, assegurando que:

Certamente um educador apoiado nestes referenciais não vai “transmitir” conteúdos aos alunos; não vai “entregar” conceitos já prontos que devem ser assimilados; não vai “depositar” teorias. E a relação “bancária” entre aluno e professor e destes com o objeto de conhecimento fica, assim, inexoravelmente cortada. Bem como, acontece a ruptura definida da “memorização” como categoria principal do processo educativo. (CORAZZA, 1991, p.88 apud GASPARIM, 2007, p.7)

Nessa perspectiva, o conhecimento é concebido como uma maneira de possibilitar que os indivíduos se desenvolvam criticamente, onde eles não seriam mais enfocados de forma neutra e imparcial, isento de qualquer julgamento e valores, mas sim como uma expressão complexa da vida dos homens, privilegiando as contradições, dúvidas e questionamentos, passando a ter uma expectativa transformadora da realidade. “Logo o conhecimento teórico perde seu caráter de ser apenas “uma compreensão do que acontece”, para tornar “um guia para ação” (CORAZZA, 1991, p.90 apud GASPARIM, 2007, p.8).

Para Vygotski (1993, p.214), “a tomada de consciência vem pela porta dos conceitos científicos”, e no que concerne as crianças com NEE, o autor adverte que através da orientação e mediação do conhecimento estabelecida pelo professor, que se relaciona através de duas variantes, a Zona de Desenvolvimento Real<sup>3</sup>, e a Zona de Desenvolvimento Proximal<sup>4</sup>, é possível aprender criticamente o conhecimento científico. Diante disto, Carvalho (2009) enfatiza:

[...] as deficiências, em especial as físicas e sensoriais, não se consistem em empecilho para que os educandos que as possuem possam se apropriar dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade. Os princípios defendidos por

---

<sup>3</sup> Se refere aquilo que o indivíduo consegue realizar sozinho, sem que se faça necessário a ajuda de alguém.

<sup>4</sup> Se refere aquilo no qual esse sujeito não consegue efetuar determinadas atividades autonomamente, dependendo do auxílio de alguém mais experiente.

Vigotski a respeito das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento relativos às pessoas com deficiência encontram-se confirmados na prática social, principalmente na educacional, onde, apesar das condições desfavoráveis, alguns pertencentes a esse segmento vêm alcançando um satisfatório nível de apropriação dos conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos produzidos historicamente pela humanidade. A educação de pessoas com deficiência nas instituições de ensino comum não necessita, portanto, se dar numa escola que adote uma prática pedagógica voltada para a relativização dos conhecimentos a serem ensinados. (CARVALHO, 2009, p. 168)

Dessa forma, o déficit educacional deste alunato, se condiciona muito mais pela ausência de oportunidades, do que pela característica específica de sua NE, que, não pode ser considerada como uma impossibilidade de aprendizagem (CARNEIRO, 2006). Nesse sentido, o “fracasso” escolar desse aluno não pode ser justificado por uma condição orgânica, já que este, diz respeito a um conjunto de fatores resultantes das relações dos aspectos econômicos, políticos e sociais, Skliar (1997), que se constituem para este alunado, como um impedimento para aquisição do conhecimento escolar.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao discutir o processo de escolarização de alunos com NE, considerando as políticas públicas que tratam desta temática, nota-se, que sua educação na maioria das vezes é reduzida ao acesso a sala de aula do ensino regular. O que pressupõe a inexistência de um compromisso com o ensino sistematizado de conteúdos, pois a educação escolar ocupa um espaço secundário em seu processo de formação, se mostrando incapaz de auxiliar na construção de uma concepção crítica de mundo.

Diante desse aparato legislativo e a prática que por ele se fundamenta, o processo de inclusão escolar tem sido uma temática com recorrentes discussões. No qual se interroga como essa dinâmica inclusiva está se estruturando, já que a realidade não apresenta condições objetivas para que possam ser desenvolvidos os conhecimentos básicos para este alunado. Posto que tradicionalmente, a escola prima pela homogeneização dos processos de aprendizagem, o que não coaduna com a materialização de uma Educação Inclusiva.

Essa constatação, demanda a necessidade da estruturação de práticas aptas a atender as singularidades inerentes as NE destes alunos, buscando através desta amenizar as barreiras do seu progresso cognitivo e a disparidade presente nas leis e no

modo como estas vêm se estruturando, posto que permanecem excluindo este segmento.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2008.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. A Deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico-cultural. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2009.p.137-148.

CARVALHO, Alfredo Roberto de. **Inclusão social e as pessoas com deficiência: uma análise na perspectiva crítica**. Dissertação – (Mestrado) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009.178 f.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4 ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. - (Coleção educação contemporânea).

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Desafios da Inclusão de alunos especiais: A escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. (Org.) **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007- (Coleção educação contemporânea).p.69-92.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. Educação Especial e Educação Inclusiva: conceitos e políticas educacionais. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. (Org.) **Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente**. Brasília: Liber Livro, 2011.p.13-33.

MATOS, Kelma Socorro Lopes; VIEIRA, Sofia Lerche. Pesquisa: o prazer de conhecer. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza-CE: Edições Demócrito Rocha/UECE, 2001.p.21-38.

PADILHA, Anna Maria Lunardi.O que fazer para não excluir Davi,Hilda,Diogo... In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. (Org.) **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007- (Coleção educação contemporânea).p.93-120.

SKLIAR, Carlos. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. In: SKLIAR, Carlos (Org.) **Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.p.5-14.

THOMASINI, Maria Elisabete Archer. Expatriação social e a segregação institucional da diferença: reflexões. In: BIANCHETTI, Lucídio. FREIRE, Ida Maria. (Org.) **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas: Papirus,1998. p. 111-133.

VIGOTSKI, L.S.**Obras escogitas II**. Madri, Centro de Publicaciones del MEC e Visor Distribubiones,1993.