

# Escola inclusiva: problemas e perspectivas

Marilda Bruno

Palestra proferida no II Encontro de Educação do Oeste Paulista, 30-8-2000, Unesp de Presidente Prudente, SP.

Pedagoga habilitada em Educação Especial pela Unesp e USP. Mestre em Educação pela UCDB-MS/UNESP, Marília, SP. Membro do ICEV- Conselho Internacional de Educação de Pessoas com Deficiência Visual. Consultora da SEESP/MEC para diretrizes da educação inclusiva.  
e-mail: mgbruno@uol.com.br

## Resumo

Este artigo aborda sentidos e significados da inclusão; discute a política pública, as diretrizes da educação básica, as necessidades educativas específicas e aponta os princípios e fundamentos da escola inclusiva. Apresenta alguns estudos e pesquisas os quais destacam problemas, desafios e perspectivas do cotidiano escolar, que sugerem a necessidade de capacitação dos professores e comunidade escolar para a reorganização da escola, transformação da prática pedagógica e elaboração do projeto de inclusão.

## Palavras-chave

Educação; inclusão; políticas; formação.

## Abstract

This article is about questions concerning to education, senses and significance of the inclusion, it discusses the public policies and directives of the basic education, the specific education needs and points out the principles and foundations of the inclusive school. It presents some studies and researches which stand out problems, challenges and perspectives of the every day school, which suggests the need of capacitation of teachers and the school community to the reorganization of the school, transformation of the pedagogical practice and, the elaboration of inclusion projects.

## Key words

Education; inclusive; politics; formation.

## Introdução

Neste final de século, rápidas e intensas transformações econômicas, sociais e culturais na sociedade têm contribuído, de forma consistente, para várias mudanças na estrutura das relações sociais, escolares e familiares. Destaca-se, como uma das mais importantes, o movimento mundial pela inclusão social e as necessidades de reformas educacionais em diferentes países, mediante a inclusão das minorias excluídas do sistema escolar e social.

O objetivo deste trabalho é levantar alguns pontos de reflexão sobre as relações socioculturais e políticas excludentes construídas em diferentes momentos históricos no interior da escola; discutir os novos paradigmas que fundamentam as Leis de Diretrizes e Bases e, conseqüentemente, a proposta da educação inclusiva; delinear os eixos fundamentais do modelo inclusivo; e tentar levantar, por fim, os problemas e perspectivas para implementação dessa proposta de educação.

Nessa perspectiva, procuraremos enfocar o movimento da educação inclusiva não como um paradigma exclusivo ou pertinente à educação especial, mas, sobretudo, verificar como a educação regular e a especial se posicionam frente às necessidades reais e de escolarização das pessoas com deficiência. Buscaremos entender essa intrincada rede de relações, valores e contradições existentes tanto na vida social como no sistema escolar. Por esse caminho, tentaremos, portanto, uma melhor compreensão do processo de inclusão escolar no fio condutor da história.

## Inclusão: um olhar sob a dimensão sociocultural

Percorrendo o fio condutor da história da educação geral, percebe-se que o significado de inclusão social é uma experiência humana relativamente recente no imaginário social, no cotidiano escolar e na ação pedagógica desenvolvida no sistema comum de ensino.

Analisando o processo de exclusão social na escola, Petitat (1994, p. 45) apontou que, já no séculos XVI e XVII, ao lado do surgimento de uma escola de cultura humanista, surgia uma escola elementar de caridade destinada aos pobres. Complementando a idéia desse autor, observamos que, ao mesmo tempo, surgiam as instituições caritativas destinadas ao atendimento separado de pessoas com necessidades diferentes, institucionalizando-se, dessa forma, mais tarde, o atendimento educacional de caráter assistencialista e segregado.

Nóvoa (1991) enfatizou que, no período de 1789-1970, com a estatização e a universalização do ensino, o objetivo da educação passa ser a oferta de ensino público gratuito para todos. Entretanto, pontuou que a educação por meio da formação de professores mantém-se vinculada a um projeto mais amplo do processo de reprodução social.

Constatamos que, embora a estatização do ensino implicasse, naquele momento histórico, transformações ideológicas e culturais, principalmente no que se refere aos ideais republicanos de igualdades de direitos e oportunidades educacionais a

todos, esse processo ainda não havia se consolidado entre nós.

Na evolução histórico-cultural dos objetivos da educação, Arroyo (1992) apontou que a revolução industrial rompeu com o conceito de educação voltada para a formação de todas as capacidades humanas: cognitivas, volitivas, artísticas e tecnológicas. Deslocavam-se, então, os objetivos da educação dos valores, da cultura e do conhecimento para a ênfase na disciplina mental, na capacidade metódica e regrada de raciocinar.

Para este autor, a educação privilegiou as disciplinas e conteúdos curriculares desconectados com a realidade sociocultural, surgindo, dessa forma, uma educação básica seriada, escalonada, avaliativa e seletiva. Instalou-se, assim, na espinha dorsal da organização escolar, a cultura da excludência (Arroyo, 1992, p. 5).

É nessa realidade escolar que o aluno com deficiência está apenas legalmente inserido. A consciência do direito à educação fundamental para todas as minorias, com o objetivo de desenvolvimento pleno da personalidade humana, proclamada desde a Declaração dos Direitos Humanos (1948), pouco avançou entre nós. Na prática, a escola ainda não conseguiu organizar-se e estruturar-se para garantir esse direito. O sistema escolar real mantém a cultura e a lógica da exclusão que permeia todas as instituições sociais e políticas.

## **Inclusão: em busca de sentidos e significados**

O olhar sobre a evolução sociocultural da educação brasileira permite perceber que a exclusão das minorias sociais, dentre elas, as pessoas com deficiência, sempre esteve presente, materializada nas crenças, valores e atitudes sociais e nas políticas que influenciam e determinam a estrutura do sistema escolar.

Historicamente, o atendimento educacional aos alunos com deficiências tem sido realizado em instituições especializadas, em caráter muitas vezes clínico e assistencialista, vinculado principalmente à promoção da saúde, aos cuidados e, algumas vezes, com propostas pedagógicas voltadas à reeducação, à compensação de carência ou déficit.

Esse fazer pedagógico influenciou e inspirou a prática pedagógica das classes especiais e salas de recursos das escolas públicas, no sentido de preparar o aluno, por meio do atendimento individualizado, para a integração, na escola e na comunidade.

Nesse panorama, o movimento mundial de inclusão social chegou ao Brasil com a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), que propõe uma educação destinada a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, a melhoria da qualidade de vida e do conhecimento e a participação do cidadão na transformação cultural de sua comunidade (art. 1º, Declaração de Educação para Todos).

Os princípios da educação inclusiva

foram melhor clarificados com a divulgação da Declaração de Salamanca, em 1994, que trouxe importante transformação conceitual em relação aos objetivos da educação especial, modificando a forma de atendimento educacional das pessoas com deficiências, uma vez que incluiu no ensino regular todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves ou dificuldades de aprendizagem (Declaração de Salamanca, p. 17-18).

Surgiu, dessa forma, o conceito de necessidades educacionais especiais, segundo o qual as escolas têm que encontrar maneiras de educar com êxito todas as crianças, independente de suas capacidades físicas, sensoriais, intelectuais ou emocionais.

Observa-se, nesse conceito, uma mudança de paradigma: o foco de atenção deixou de ser a deficiência e passou a centrar-se no aluno e no processo ensino-aprendizagem, o qual deve ser adaptado às necessidades específicas do aluno, no contexto escolar, contando com a participação da família e da comunidade.

Outra crença que se desmistificou foi o poder absoluto da técnica especializada como forma de compensar a deficiência. Na inclusão, a ênfase recai sobre o processo de interação e comunicação, nas relações interpessoais positivas, no trabalho pedagógico cooperativo, no oferecimento de serviços e procedimentos adequados e na criação de ambientes inclusivos na escola e na comunidade.

No entanto, no imaginário social ainda povoa a crença da deficiência como incapacidade, desvantagem e menos valia. Gilberto Velho (1989) alertou para a

ambigüidade das atitudes de marginalização e paternalismo, oscilando entre a patologização do individual, do desvio e a patologização do comportamento social.

Nesse sentido, compactuamos com Amaral (1996), quanto ao conceito de que a deficiência não é apenas socialmente construída; ela é real, é posta e são inegáveis as restrições e incapacidades que dela podem advir.

O que se torna socialmente construídas na realidade são as limitações e as barreiras impostas pelas atitudes, posturas, ações e políticas destinadas ao atendimento das necessidades das pessoas com deficiência. Na vida cotidiana, são inúmeros os desafios com os quais as pessoas com deficiência se deparam. Há necessidade sim de uma transformação conceitual e cultural mais abrangente, para que se construa uma escola e uma comunidade aberta, comprometida e solidária.

## **Princípios e fundamentos da educação inclusiva**

O eixo central do pensamento da escola inclusiva é de que a aprendizagem é socioculturalmente mediada. Nesse processo, sobrepõem-se os princípios de igualdade de oportunidades educacionais, identidade e sensibilidade estética. O princípio da identidade refere-se à construção da pessoa humana em todos os seus aspectos afetivos, intelectuais, morais, éticos e que desenvolvam conceito positivo de auto-identidade e de solidariedade. A sensibilidade estética diz respeito à valorização da diversidade para conviver com as

diferenças, com o imprevisível, com os conflitos pessoais e sociais, estimulando a criatividade e a pluralidade cultural.

Diferentes experiências e estudos sobre a inclusão de pessoas com necessidades educativas específicas na sala regular nos permitem compreender que os princípios, os fundamentos básicos e as ações da escola inclusiva abarcam:

- Toda criança pode aprender e fazer parte da vida comunitária.

- O aluno torna-se membro efetivo e ativo da turma regular.

- A valorização da diversidade, da construção de laços e atitudes cooperativos proporcionam maior aprendizagem para todos.

- A inclusão depende da criação de rede de apoio e ajuda mútua entre alunos, professores, pais, escolas e serviços da comunidade.

- A participação da pessoa com necessidades educativas e seus familiares envolve as tomadas de decisões pertinentes às suas especificidades, para a elaboração do projeto pedagógico de inclusão.

- A organização de currículos, programas, projetos e planos de ensino adequados são requeridos pela necessidades educativas de todos os alunos.

- A inclusão no currículo, em todos os níveis, de conteúdos pertinentes a valores sociais, culturais e éticos que favoreçam a inclusão escolar e a participação na vida comunitária.

- O sucesso do processo de aprendizagem depende da criação de mecanismos e procedimentos de apoio didático pedagógico aos professores, na busca de

melhores estratégias de ensino.

- A inclusão requer a transformação da prática pedagógica, em termos de relações interpessoais positivas, interação e comunicação entre alunos e professor. O professor da classe regular assume a responsabilidade pelo desenvolvimento dos conteúdos curriculares de todos os alunos.

- O professor de educação especial desenvolve trabalho conjunto com o professor da classe regular para planejar as adaptações, as tarefas, estabelecer estratégias e procedimentos de ensino e avaliação que promovam a aprendizagem de todos os alunos.

- A implantação de um sistema escolar inclusivo envolve alocação e repasse de recursos financeiros dirigidos diretamente à escola para reestruturação e organização do ambiente, da sala de aula e para as adaptações curriculares que se fizerem necessárias.

- A educação inclusiva depende de uma gestão democrática caracterizada pela sensibilidade do diretor e pelo envolvimento da comunidade escolar por meio do colegiado.

- A implementação dos princípios e fundamentos da escola inclusiva depende da formação continuada, reciclagem em serviço de todos os profissionais envolvidos possibilitando a ação, reflexão e redimensionamento da prática pedagógica inclusiva.

O'Brien (1999) afirmou que a inclusão é uma força cultural para a renovação da escola. Os alunos, os pais, os professores, enfim, toda a comunidade escolar envolve-se ativamente no trabalho de mudanças estruturais e organizações no cotidiano escolar.

## Política pública e diretrizes para educação inclusiva: algumas contradições entre a teoria e a prática

Analisando as políticas públicas na área educacional pelo recorte social, pode-se observar o quanto elas influenciam as posturas e atitudes que determinam o processo de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com necessidades educativas especiais.

Azevedo (1997) considerou que as políticas públicas são definidas, implementadas, desativadas ou reformuladas com base na memória da sociedade e do Estado.

Nesse universo conceitual, as políticas públicas são construções decorrentes das crenças, valores, símbolos, sentidos e significados manifestos por um determinado grupo ou comunidade.

Olhando por esse viés, a abordagem de política pública expressa na LDB n.º 9.394/96 desvela uma tendência pluralista, voltada para a participação do indivíduo e de toda comunidade escolar, no sentido de equacionar as demandas e prioridades da escola.

É importante salientar que a participação social e política nas tomadas de decisões acerca de questões relativas a pessoas com deficiência sempre foi almejada por essa parcela da população e seus familiares. Nisto, a nova LDB/96 representou um grande avanço.

Entretanto, deve-se reconhecer que as necessidades das escolas são múltiplas e a escassez de recursos é cada vez maior. As demandas e prioridades das escolas

influenciam as decisões quanto à alocação de recursos financeiros.

Outra questão complexa que emerge é a articulação dentro do próprio sistema político, responsável pelo repasse de verbas nas áreas de educação, saúde e ação social para aquisição de órteses, próteses, equipamentos, recursos e materiais específicos que facilitam o processo de desenvolvimento e aprendizagem desse alunado.

Na realidade, a educação especial canalizou, por muito tempo, esforços, recursos financeiros e humanos para essas questões, em detrimento de cuidar especificamente dos aspectos pedagógicos dos educandos.

As ações desejáveis de Política Pública Integrada, que aparecem diluídas nas interfaces entre os diferentes setores, deixam a escola e seus alunos na dependência de negociação e vontade política dos dirigentes desses serviços.

Configura-se, pois, uma contradição: o mesmo sistema político que garante o direito, o acesso e a inclusão, desvincula-se do todo social, reproduzindo os mesmos mecanismos de exclusão, não favorecendo a permanência, o desenvolvimento, o processo de aprendizagem, negando, assim, a possibilidade de construção do conhecimento para esses alunos.

Desloca-se também para a escola a responsabilidade de contemplar no seu Projeto Político Pedagógico as adaptações curriculares: envolvendo equipamentos, recursos específicos, materiais pedagógicos e instrucionais, tendo em vista o atendimento das necessidades educativas especiais, para o qual devem ser previstos e alocados

os recursos financeiros.

A descentralização é necessária e bem-vinda, mas o papel da escola de prever, encaminhar, articular e negociar não pode torná-la, em detrimento de sua função pedagógica, uma agência de ação social na dependência da vontade política de gestores dos órgãos públicos responsáveis.

Essa é mais uma questão polêmica e excludente que necessita ser discutida por toda a comunidade para a busca de medidas práticas e eficientes, sem as quais o movimento de inclusão não passará de mais uma superficialidade ideológica.

O grande avanço registrado na nova LDB/96 é a inclusão e a ampliação do atendimento educacional em rede pública aos educandos com deficiência nos níveis de educação infantil e superior, com as necessárias adaptações curriculares.

Já as Diretrizes Nacionais de Educação Infantil para Educação Especial (2000) representam importante transformação conceitual, uma vez que os programas de creche e pré-escola passam a ter por objetivo o desenvolvimento integral e a educação de todas as crianças, inclusive as com deficiência, dividindo essa tarefa com os pais e comunidade.

Todas as crianças, sem distinção, passam a ter direito a esse serviço, tenham elas ou não algum tipo de deficiência ou retardo no seu desenvolvimento. Nesse sentido, Staimback (1999), Heward (1996) e Cook, Tessier & Klein (1996) enfatizaram a importância de se oferecer às crianças com deficiência, o mais cedo possível, um sistema inclusivo de educação, que atualmente é tido como o mais benéfico e eficiente

dentro da educação especial.

Marchesi (1996) afirmou que a diversidade torna-se o eixo central da educação comum e requer que a política educacional assegure a operacionalização do discurso legal, sem ruptura entre a política e a prática educativa.

A esse respeito, a LDB/96 (art. 59), o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998, p. 36) e as Diretrizes de Educação Infantil recomendam a parceria e o apoio de instituições especializadas para avaliação, atendimento às necessidades específicas, adaptações e complementações curriculares que se fizerem necessárias para a aprendizagem e acesso ao currículo desenvolvido na escola comum. Cabe salientar que não é papel da instituição especializada oferecer o atendimento educacional e sim oferecer suporte e apoio à inclusão desses alunos no ensino regular.

Com base nesses princípios, é fundamental compreender a importância e a necessidade de profissionais capacitados para assumirem a responsabilidade pedagógica nas escolas de educação infantil, uma vez que os seis primeiros anos de vida são essenciais para o desenvolvimento das potencialidades da criança.

Para inclusão dos alunos com qualquer tipo de deficiência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, torna-se imprescindível um trabalho conjunto e de apoio do ensino especial ao regular.

Em relação ao ensino fundamental, o que se observa, ainda em alguns lugares, é que os alunos com deficiência visual, auditiva, física e mental têm sido alfabetizados de forma paralela e solitária nas

salas de recursos sem a oportunidade de construção do conhecimento de forma coletiva, com trocas entre os seus pares, tendo em vista a construção do conhecimento e o enriquecimento social e cultural.

## Alguns problemas e perspectivas

Pesquisas a respeito da adoção dos fundamentos da escola inclusiva no cotidiano escolar indicam que há pouca articulação entre os princípios e fundamentos legais e a ação prática na escola. Esse fato está diretamente relacionado à inexistência de uma política em relação à formação de educadores do ensino regular e especial, de coordenadores e gestores escolares para a elaboração e para o desenvolvimento do projeto pedagógico de inclusão.

Essa articulação entre política e prática observa-se mesmo nos estados que adotam a política da inclusão como proposta de governo como é o caso do Rio Grande do Norte e Mato Grosso do Sul, que apontam, como a maior dificuldade encontrada para o avanço da educação inclusiva, a formação dos professores do ensino comum e especial para trabalharem em parceria na sala de aula.

É importante observar o que Ferreira (1993) alertou: o sistema de ensino fabrica deficientes e os exclui socialmente quando os isola e rotula. O desafio, segundo este autor, é que o "especial" não se distancie da educação.

A pesquisa que realizamos na rede municipal de Fortaleza (2000), em conjunto com a Universidade Federal do Ceará, para investigar o que os professores desejam

saber para incluir alunos em suas salas regulares, constatou que grande parte deles querem informações médicas, clínicas e terapêuticas sobre as deficiências. Desejam especializar-se na deficiência e em distúrbios de aprendizagem. O essencial é que os professores possam estudar e discutir o processo de aprendizagem dos educandos com necessidades educativas específicas, refletindo sobre a prática pedagógica desenvolvida na sala de aula.

Trabalhos de Jannuzi (1985) e Anache (1998) constataram que o diagnóstico com enfoque médico-pedagógico, sem privilegiar os aspectos educacionais, contribui para rotular e segregar os alunos com deficiência mental, encaminhando-os para instituições especializadas.

Nesse sentido, referindo-se à formação de educadores especialistas, Kassar (1996) afirmou que a universidade, como formadora de profissionais para o atendimento educacional de alunos com deficiência, tem muitas vezes reproduzido o modelo ambíguo da legislação vigente que prevê o atendimento dos menos comprometidos nas classes especiais públicas e os mais comprometidos em instituições especializadas (Kassar, 1996, p. 140).

Estudos de Manzini e Tesini (1999) mostraram, na visão dos professores, que a inclusão é importante, mas inviável nesse momento, pela forma como o ensino está estruturado. Apontaram como problemas para inclusão o número excessivo de alunos nas classes regulares das escolas públicas paulistas, a ausência de capacitação para inclusão e a falta de orientação e apoio ao professor do ensino regular.

Achados semelhantes foram encontrados por Soares (2000), pesquisando a integração de alunos com deficiência mental nas escolas públicas de Campo Grande, MS. Relatou que os professores que lecionam para alunos com deficiência mental não encontram, em seus pares na unidade escolar, ou outros professores e coordenadores, disposição para discutir as questões educativas desses alunos.

Mantoan (1997), ao apresentar o PROEDEM-Programa de Capacitação de Professores para inserção escolar de deficientes, afirmou que não descarta os serviços especializados para apoiar a integração, desde que este apoio seja provido fora da sala regular. Considerou, no entanto, que todos os alunos devem se beneficiar do apoio escolar e de suportes educacionais quando estão passando por situações que os impedem de conseguir sucesso nas atividades escolares (Mantoan, 2000).

Essa pesquisadora indicou como um dos maiores entraves para a implantação da educação inclusiva no Brasil, a qualidade do ensino oferecida nas escolas e nos cursos de formação dos professores que ainda não contemplam a educação para a diversidade. Propôs, para tanto, a fusão entre educação especial e regular (Mantoan, 2000).

Outra questão polêmica entre os estudiosos foi quanto à necessidade de adaptações e complementações curriculares. A nossa experiência pedagógica na educação de alunos com deficiência na escola regular e na educação especial nos permite considerar que, para a educação de alunos com deficiência visual, auditiva,

neuromotora acentuada e múltipla, há sim necessidade de adaptação e complementação curricular. Não nos referimos ao currículo especial, mas aos procedimentos didáticos e aos recursos específicos para o acesso ao currículo. Entretanto, esses são fatores que não justificam a exclusão desses alunos da classe regular, mesmo na educação infantil ou séries iniciais, pois a presença do aluno com deficiência não se constitui problema para o professor, mas desafio e enriquecimento da prática pedagógica.

Nesse sentido, Thashie (1993) afirmou a necessidade de redefinir a tarefa do professor de educação especial como um colaborador de todos os professores, provendo os serviços específicos relacionados às deficiências, motivando a participação dos pais e envolvendo a comunidade (Thashie *apud* O'Brien e Connie L, 1999).

Bruno (1999), pesquisando escolas representativas do processo de integração e inclusão entre alunos com deficiência visual e múltipla em diferentes níveis, nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul e Maranhão, amostras consideradas positivas, constatou a necessidade de se eliminar a visão dicotômica entre o ensino regular e especial. A inclusão é desejável e possível, na opinião dos alunos, pais e professores, desde que haja transformação conceitual no ensino especial e regular por meio da capacitação continuada de professores e comunidade escolar para o redimensionamento da prática pedagógica.

O estudo mostrou, em algumas escolas, significativo avanço quanto ao

conceito e discurso da inclusão, porém, na prática, o empenho para o sucesso da aprendizagem desses alunos deveu-se mais aos esforços de professores e pais do que à comunidade escolar que ainda não contemplou, no seu projeto político pedagógico, a educação para a diversidade. O plano para o desenvolvimento educacional dessas escolas não contempla as necessidades educativas específicas dos educandos.

A educação inclusiva requer mais do que intenções, necessita de ação eficaz e de uma pedagogia diferenciada capaz de considerar as diferenças e expor os alunos à situações ótimas de aprendizagem. Para Perrenoud (2000), a exclusão escolar poderá ser resolvida com a melhoria do nível dos professores e mediante formação continuada.

No momento, são muitas as dúvidas, angústias e sonhos, os quais gostaríamos de compartilhar para que possamos delinear um futuro melhor para todos nós. Eis algumas questões:

- Como deve ser orientada a formação para a diversidade de forma que favoreça o processo de relação, interação, comunicação e cooperação?
- Como ajudar educadores do ensino regular e especial de forma que se articulem de forma interativa e permanente?
- Como as universidades podem organizar, articular e apoiar a pesquisa, o debate, a troca de experiências com professores, alunos e pais que vivenciam propostas rumo à inclusão?
- De que forma a universidade pode colaborar na formação, reciclagem e capacitação em serviço para a implantação

adequada das diretrizes e parâmetros curriculares na perspectiva da educação inclusiva?

- Como organizar espaços inclusivos dentro das escolas em todos os níveis?
- Como reorganizar o currículo dos cursos de formação de professores e gestores, das áreas sociais e política, jurídica, econômica, de planejamento e urbanismo de forma que favoreçam a inclusão?

A propósito, voltando ao sentido de inclusão, encontramos no dicionário o significado: ação ou efeito de incluir, inserir dentro, envolver e compreender (Aulete, 1980).

Incluir envolve então compreender as necessidades básicas das pessoas, envolvendo-as nas discussões, decisões e buscas de resolução de conflitos e problemas para uma participação cooperativa na vida comunitária. Como nos lembrou Silva Jr. (1986), *"Educar é convencer-se da necessidade de realizar a humanidade de cada um pela construção da humanidade de todos"*. No seu sentido mais profundo, esse é um ato de solidariedade e de cooperação que almejamos.

## Referências Bibliográficas

- AMARAL, L. Assunção. Algumas reflexões sobre a evolução do conceito da deficiência. *Temas em Educação Especial*, São Carlos : EDUFSCar, 1996.
- ANACHE, Alexandra. *Diagnóstico ou inquisição?* Estudo para uso do diagnóstico psicológico na escola. São Paulo, 1997. Tese (Doutorado) – IPUSP.
- ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e ordenamento da educação básica. *Em Aberto*, vol. 11, n. 53, p. 46-63, jan./mar. 1992.
- AZEVEDO, Janete. *A educação como política pública*. Campinas : Autores Associados, 1997.
- BLANCO, Rosa. Aprendendo na diversidade: implicações educativas. In: III CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Anais..* Foz de Iguaçu-PR, 4 a 7 nov. 1998.
- BRASIL, Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre as necessidades educativas especiais. Brasília : CORDE, 1994.
- BRUNO, Marilda M. G. *O significado da deficiência visual na vida cotidiana: análise das representações dos pais-alunos-professores*. Campo Grande-MS, 1999. Dissertação (Mestrado) – UCDB/UNESP.
- \_\_\_\_\_. *Deficiência visual: reflexão sobre a prática pedagógica*. São Paulo : Laramara, 1997.
- CARVALHO, Erenice N. S. *Adaptações curriculares: uma necessidade*. Educação especial: tendências atuais. Salto para o futuro. Brasília : Mec, 1999.
- CARVALHO, Rosita Edler. *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro : WWA, 1998.
- FERREIRA, J. A. *A construção escolar da deficiência mental*. Piracicaba : Unimep, 1993.
- \_\_\_\_\_. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. *Caderno Cedes*, n. 46, Campinas, 1998.
- FOREST, M. *Inclusion! It's about change!* Disponível: <http://www.inclusion.com.whatis.html>, 1998.
- GODOFREDO, Vera Lúcia. *Como formar professores para uma escola inclusiva?* Educação Especial: tendências atuais. Salto para o futuro. Brasília : Mec, 1999.
- IVERSON Annet. Estratégias para manejo de uma sala de aula inclusiva. In: *Inclusão*. Porto Alegre : Artmed, 1999.
- JANUZZI, G. S. M. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo : Cortez, 1985.
- KASSAR, Mônica. Fatos e mitos sobre a educação da população especial. In: *Temas em Educação Especial*. São Carlos : EDUFSCar, 1996.
- MANTOAN, Maria Tereza et al. *Ser ou estar eis a questão*. Rio de Janeiro : WWA, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Por uma escola para todos*. São Paulo : Moderna, 2000.
- MANZINI, Eduardo (org.). *Integração de alunos com deficiência: perspectivas e prática pedagógica*. Marília : Unesp, 1999.
- MEC/Secretaria Nacional de Educação Especial. *Política nacional de educação especial*.

- Brasília : Mec, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília : Mec, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Diretrizes de educação infantil para educação inclusiva*. Brasília : Mec, 2000, no prelo.
- NÓVOA, Antonio. *Os professores e sua formação*. Lisboa : Publicações,1997.
- O'BRIEN, J.; CONNIE, L. A. *A inclusão uma força para a renovação na escola*. Um guia para educadores. Porto Alegre : Artes Médicas, 1999.
- OMOTE, Sadao. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.1, n. 2, 1994.
- PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada: das intenções às ações*. Porto Alegre : Artes Médicas, Sul, 2000.
- PETTITAT, André. *Produção da escola/produção da sociedade*. Análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução da escola do ocidente. Porto Alegre : ArtMed,1994.
- SILVA, JR. Celestino. *A escola pública como local de trabalho*. São Paulo : Cortez, 1986.
- SOARES, Marta Senghi. *Identificação de condições presentes e ausentes no processo de integração do aluno com deficiência no ensino regular*. Campo Grande-MS, 2000. Dissertação (Mestrado) – UCDB/UNESP.
- STAINBACK, William; STAINBACK, Suzan B. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre : Artmed, 1996.
- VELHO, G. (org). *Desvio e divergência: uma crítica da patologia social*. Rio de Janeiro : Zahar, 1989.