



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

Problemas e perspectivas da educação inclusiva no Brasil

Eunicéia Gonçalves Mendes

Como citar: MENDES, E. G. Problemas e perspectivas da educação inclusiva no Brasil. *In:* ROIO, M. D. **A Universidade entre o conhecimento e o trabalho: o dilema das ciências.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2005. p247-268. DOI: <http://.doi.org/10.36311/2005.85-86738-27-1.p247-268>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

PROBLEMAS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Enicéia Gonçalves MENDES¹

A educação inclusiva é uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado como “Inclusão Social”, baseado em um novo paradigma, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos. Tal paradigma está atrelado à construção de uma sociedade democrática, na qual todos conquistam sua cidadania, na qual a diversidade é respeitada e há aceitação e o reconhecimento político das diferenças. Conforme aponta Aranha (2000, p. 2):

A idéia de inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades da cada indivíduo ou grupo social.

Trata-se em suma de um movimento de resistência contra a exclusão social, que, historicamente, vem afetando grupos minoritários, sendo caracterizado por movimentos sociais que visam à conquista do exercício do direito ao acesso a recursos e serviços da sociedade.

No Brasil, o movimento pela inclusão social teve seu maior impacto na discussão das políticas públicas e, mais especificamente, na política educacional. Nesse âmbito, o debate sobre a inclusão tem provocando polêmica, estridência e polarização, no país, e um de seus maiores impactos tem incidido na questão da Educação Especial. Em função desse novo modelo de referência, surge o questionamento de como fica então a educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais. A fim de contextualizar o exame dessas questões, seria importante considerar brevemente a história desses movimentos educacionais.

BASES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A história da Educação Especial começou a ser traçada no século XVI, com médicos pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes, passaram a acreditar nas possibilidades educacionais de indivíduos até então considerados ineducáveis. A Educação Especial nasce, portanto, com uma ênfase no ensino especial, ou em seu aspecto pedagógico, numa

¹ Professora Adjunta do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

sociedade em que a educação formal era direito de poucos. O trabalho desses pioneiros foi desenvolvido em bases tutoriais, pois eles próprios ensinavam seus pupilos, e não havia um quadro teórico ou prático de prestação de serviços ao qual eles tivessem que se reportar.

Entretanto, ainda que se observe alguma escassa experiência inovadora desde o século XVI, de fato, o acesso à educação dos portadores de deficiências vai sendo muito lentamente conquistado, e essa conquista vai ocorrendo à medida que se ampliam as oportunidades educacionais para a população em geral.

No final do século XIX, percebe-se um retrocesso nessa história, com o declínio dos esforços educacionais e a retomada do cuidado meramente custodial. A institucionalização em asilos e manicômios passa a ser a principal resposta social, como meta do tratamento dos considerados desviantes. As instituições passaram a ser uma espécie de prisão dos alienados para a suposta proteção da sociedade. Aranha (2000) caracteriza essa fase como o paradigma da *Institucionalização*, que se fundamentava na crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se fosse confinada em ambiente segregado e construída à parte da sociedade.

Paralelamente a essa evolução asilar, a institucionalização da escolaridade obrigatória passou a triar muitos casos de crianças que não avançavam na escola regular e fez surgir as classes especiais nas escolas públicas, já no século XIX. Entretanto, as classes especiais proliferaram como modalidade alternativa às instituições residenciais, basicamente a partir das duas guerras mundiais.

Dessa forma, é só na metade do século XX que se constata uma resposta mais ampla da sociedade para os problemas da educação das crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, com a consolidação dos principais componentes da Educação Especial, que seriam: um corpo teórico-conceitual, algumas propostas metodológicas de ensino e políticas para a organização de serviços educacionais.

Constata-se que muitas das iniciativas atualmente contempladas nos princípios da escola inclusiva, surgiram nos países desenvolvidos, a partir da década de 50, então sob a denominação da filosofia de “normalização e integração”. O princípio da normalização surgiu nos países escandinavos, com Bank-Mikkelsen (1969) e Nirje (1969), e tinha como pressuposto básico a idéia de que toda pessoa portadora de deficiência teria o direito inalienável de experimentar um estilo, ou padrão de vida, que seria comum ou normal em sua cultura. Isto significaria que a todos os membros de uma sociedade deveriam ser oferecidas oportunidades iguais de participar em atividades comuns àquelas partilhadas por grupos de idades equivalentes.

O princípio de normalização foi amplamente difundido também na América do Norte e Europa. As subsequentes implicações desse princípio surgiram a partir das propostas de Wolfensberger (1972), que operacionalizou o conceito de normalização. Wolfensberger elaborou uma proposta onde a “normalização dos estilos de vida” passou a ser equacionada em termos da “normalização de serviços”, partindo do pressuposto de que ambientes adequados seriam aqueles que se aproximassem mais dos ambientes vivenciados pelos indivíduos coetâneos considerados normais. Tal proposta trouxe o desenvolvimento de vários tipos de ações que visavam a integrar essa população na comunidade, com a finalidade de usar meios tão normativos quanto possível, para se promover e/ou manter características, experiências e comportamentos pessoais tão normais quanto possíveis. Tal definição focalizava a atenção sobre dois aspectos: o que o serviço almejava para aqueles a quem devia servir (comportamentos, experiências e características) e o como se deveria atingir tais objetivos (meios de prestar serviços). A partir de então houve o uso generalizado do princípio para planejar serviços para pessoas com necessidades educacionais especiais, o que representou um desafio para a natureza segregada das instituições residenciais predominantes na época.

A medida política que parece ter causado maior impacto na educação especial, e que se relacionava a essa questão da normalização e integração, foi a promulgação da lei 94-142, nos Estados Unidos, que assegurou educação pública apropriada para todas as crianças com necessidades especiais, e que instituiu oficialmente, em nível nacional, o denominado processo “*mainstreaming*”². Na prática, tal legislação se constituiria na base jurídica que impulsionou a política educacional que definia a colocação de indivíduos com necessidades educacionais especiais em alternativas menos restritivas e, que conseqüentemente, incentivava a implantação gradual de serviços educacionais na comunidade e desestimulava a institucionalização dos portadores de deficiências.

De acordo com os princípios básicos do “*mainstreaming*”, o processo de decisão sobre a colocação seletiva de educandos com necessidades especiais, em serviços educacionais, deveria levar em consideração os seguintes aspectos: 1) serviços educacionais com o mínimo possível de restrição; 2) oferta de serviços educacionais e regulares coordenados, e 3) situações escolares que favorecessem a convivência com grupos sociais de idade equivalentes (KIRK; GALLAGHER, 1979).

Desde seu surgimento, o princípio de normalização foi criticado, geralmente pela falta de compreensão de que não se tratava de uma teoria científica, mas sim de um princípio filosófico de valor, que estabelecia que todas as pessoas, a despeito de suas inabilidades, deveriam ser tratadas,

² O termo *mainstreaming* cujo significado seria o de fluxo, corrente ou tendência principal, foi no Brasil traduzido e confundido com o termo *integração*”.

antes de tudo, como seres humanos plenos. A normalização não era algo para ser feito para uma pessoa, no sentido de tentar normalizá-la, mas sim um princípio que fornecia critérios através dos quais os serviços poderiam ser planejados e avaliados (McCORD, 1982)³. Em função da confusão relacionada ao significado, interpretação e implementação desse princípio, Wolffensberger (1983) tentou substituí-lo pelo termo “valorização do papel social”, com o intuito de enfatizar as metas principais do atendimento a essa população, que seria a promoção tanto da imagem social quanto das competências pessoais. Entretanto, o uso do termo normalização se generalizou e passou a ser amplamente utilizado.

O'Brien (1980) analisou o princípio em cinco dimensões, que seriam: a presença na comunidade, a participação na comunidade, a promoção de habilidades, a promoção da imagem social, a autonomia e o *empowerment*.⁴ Basicamente, o princípio da normalização implicaria prestar serviços, assegurando que a pessoa experienciasse dignidade, respeito individual, situações e práticas apropriadas para sua idade e o máximo possível de participação na comunidade.

Na década de 70, houve, em decorrência do princípio de normalização, uma mudança filosófica em direção à idéia de educação integrada, ou seja, escolas comuns passaram a aceitar crianças ou adolescentes deficientes em classes comuns ou, pelo menos, em classes especiais ou de recursos, em ambientes com o mínimo possível de restrição. Percebe-se nessa fase o predomínio do paradigma de *Serviços* (ARANHA, 2000), embasado na crença de que as pessoas diferentes tinham o direito de conviver socialmente com as demais pessoas, mas que deviam ser, antes de tudo, preparadas em função de suas peculiaridades, para assumirem seus papéis na sociedade. No âmbito das propostas educacionais surge uma estrutura paralela, fundamentada no sistema de cascatas de provisões de serviços, em que:

[...] o processo de integração traduz-se por uma gama de serviços que vão desde o ensino em classes comuns, ao ensino em centros hospitalares... cujo objetivo é oferecer o meio ambiente o mais normal possível pela possibilidade de – em todas as etapas da segregação – oferecer a oportunidade de retomar o curso regular numa classe ordinária. (DORÉ; BRUNET, 1996, p.33)

Assim, só eram passíveis de integração escolar aqueles estudantes que conseguissem adaptar-se à classe comum como esta se apresentava, portanto sem modificações no sistema, e eram excluídos aqueles que não conseguiam se adaptar ou acompanhar os demais alunos.

³ Tal análise se aplica também ao conceito de inclusão.

⁴ O termo *empowerment* não tem uma tradução precisa em português e foi mantido no original; significa, nesse caso, transferir ou devolver o controle para a própria pessoa com necessidades educacionais especiais (GARDNER; O'BRIEN, 1990).

As críticas que surgiram posteriormente ao sistema de cascata dos serviços basearam-se na constatação de dois fatos: a passagem de crianças com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem de um tipo de serviço mais segregado a outro, supostamente mais integrador, dependia unicamente dos progressos da criança, e, essas transições raramente aconteciam, o que comprometia os pressupostos da integração escolar.

No final da década de 80, nasce a idéia de promover uma fusão entre os sistemas de educação regular e especial (STAINBACK; STAINBACK,1984). Em 1986, surge a proposta contida no “*Regular Education Initiative-REI*” de uma responsável pela secretaria de educação de um estado norte-americano, Madeleine Will, que advogava que a educação de indivíduos com necessidades educacionais especiais deveria ser responsabilidade da Educação Regular e questionava a existência de um sistema paralelo de educação especial (apud HALLAHAN; KAUFFMAN,1994). Além da popularização do termo REI, apareceu a expressão inglesa “*full inclusion*”⁵, que é traçada pelos teóricos, nessa mesma linha das propostas que buscavam o entroncamento dos ensinamentos regulares e especiais. A idéia central de tais propostas era a de que, além de intervir diretamente sobre essas pessoas, fazia-se necessário reestruturar também a sociedade, para que essa possibilitasse a convivência dos diferentes. No âmbito da educação, passou-se a defender um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência.

A partir de então, nota-se que, no contexto da educação, o termo inclusão passa a assumir múltiplos significados (FUCHS; FUCHS,1994). Num dos extremos, encontram-se aqueles que advogam a colocação de todos os estudantes, independente do grau e tipo de incapacidade, “apenas e só” na classe comum da escola próxima à sua residência e a eliminação total do atual modelo de prestação baseado num *continuum* de serviços de apoio de ensino especial. Por outro lado, o conceito de inclusão também parece ser utilizado apenas para renomear o denominado “*mainstreaming*”, considerando sempre que melhor colocação seria na classe regular, mas admitindo a possibilidade de serviços de apoio, tais como classes de recursos, classes especiais parciais ou auto-contidas, escolas especiais ou residenciais.

Portanto, a idéia de que seria melhor incorporar crianças com necessidades educacionais na escola comum não é nova, pois estava presente no movimento pela integração escolar e é mantida na perspectiva da educação inclusiva. Entretanto, percebe-se uma intensificação nessa ênfase de prestação de serviço na classe comum da escola comum.

⁵ O termo *full inclusion* será traduzido neste artigo como “inclusão total”, no sentido de ser uma abordagem mais radical em favor de uma inclusão que seja total, integral ou plena.

A integração escolar tinha como pressuposto que o problema estava centrado nas crianças e deixava implícita uma visão acrítica da escola, à medida que pressupunha que a escola regular conseguia educar pelo menos os considerados normais (BUENO, 2001). A inclusão estabelece que as diferenças humanas são normais, mas, ao mesmo tempo, reconhece que a escola atual tem provocado ou acentuado desigualdades associadas à existência das diferenças de origens pessoais, sociais, culturais e políticas e é por isso que ela prega a necessidade de reestruturação do sistema educacional para prover uma educação de qualidade para todas as crianças.

Peter Mittler apud Martins (1999) confirma tal diferenciação, acrescentando que, na perspectiva da integração, não há pressuposição de mudança da escola e, conseqüentemente, do ensino, enquanto que a inclusão estabelece que a mudança é necessária, a partir da reformulação dos currículos, das formas de avaliação, da formação dos professores e de uma política educacional mais democrática.

Aranha (2000) aponta essa fase como o paradigma de *Suportes*, enfatizando a necessidade de prover apoios físicos, pessoais e materiais, técnicos e sociais para viabilizar o processo de inclusão. Nesse sentido, a equiparação de condições não garante a equiparação de oportunidades e a educação inclusiva bem sucedida implicará a reestruturação do sistema educacional em todos os seus níveis: político-administrativo, escolar e na própria sala de aula.

Na atualidade, pode-se observar duas correntes na perspectiva da Educação Inclusiva com propostas divergentes sobre qual é a melhor forma de educar crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, que seriam a proposta de “inclusão” e a da “inclusão total”.

Fuchs e Fuchs (1998) estabelecem as seguintes diferenças entre essas duas tendências:

1. Os “inclusionistas” consideram que o objetivo principal da escola é auxiliar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura, tanto dentro quanto fora da escola, enquanto que os “inclusionistas totais” acreditam que as escolas são importantes mais pelas oportunidades que oferecem para fazer amizades, mudar o pensamento estereotipado sobre as incapacidades e fortalecer as habilidades de socialização;
2. Os “inclusionistas” defendem a manutenção do *continuum* de serviços que permite a colocação desde a classe comum até os serviços hospitalares, enquanto que os “inclusionistas totais” advogam pela colocação apenas e só na classe comum da escola regular e pregam ainda a necessidade da extinção do *continuum*.
3. Os “inclusionistas” acreditam que a capacidade de mudança da classe comum é finita e mesmo que uma reestruturação ocorra, a escola comum

não será adequada a todas as crianças, ao passo que os “inclusionistas totais” crêem na possibilidade de reinventar a escola, a fim de acomodar todas as dimensões da diversidade da espécie humana.

Em resumo, ao longo de cerca dos últimos trinta anos tem-se assistido a um grande debate acerca das vantagens e desvantagens da integração e/ou inclusão do educando com necessidades especiais na classe comum da escola regular, e muitas controvérsias sobre como deve ser essa inserção. Considerando a existência dessa divergência atual que embasa as propostas da “Inclusão” e da “Inclusão Total” no panorama mundial, caberia agora analisar que implicações teriam diretrizes e princípios decorrentes dessas duas correntes para a educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, na realidade do sistema educacional regular e especial do nosso país.

PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A educação especial no Brasil, que se torna oficializada a partir da década de 70, aparece com um discurso intensamente marcado pela filosofia da normalização e pela necessidade de estratégias de integração. Desde os primeiros documentos elaborados pelos órgãos oficiais da educação especial, na esfera federal, pode-se constatar a adoção dessa filosofia. Entretanto, seria conveniente analisar o significado da adoção desse tipo de princípio no contexto da realidade da educacional nacional, considerando-se que nosso país não presenciou uma fase de institucionalização intensiva dos portadores de deficiência, como os países da Europa e América do Norte em que, desde a época da filosofia da integração escolar, havia um razoável acesso à serviços, mesmo que segregados.

No Brasil, sob a rubrica da “integração escolar”, o transplante da filosofia de normalização parece ter produzido a idéia de que a colocação de um aluno em uma classe especial, na escola regular, se constituía na experiência mais integradora possível, e a consequência desse tipo de filosofia educacional parece ter-se prestado mais à implantação de classes especiais nas escolas regulares brasileiras.

Assim, a “integração escolar” adaptada à nossa realidade, que pretendia ampliar o acesso à escola pública ao portador de deficiência e propiciar a diversificação dos serviços anteriormente restritos às escolas especiais, proporcionou na realidade a expansão das classes especiais. Tal fato, não coincidiu por acaso com a explosão do crescimento das matrículas, nas escolas públicas, e vários estudos passaram a evidenciar que além de não servir para ampliar as oportunidades educacionais, porque elas jamais incluíram aqueles alunos que nunca tiveram acesso à escola, serviram para excluir os alunos indesejados da escola regular. Portanto, estabelecendo

um mecanismo mais sutil de exclusão, houve o fortalecimento do sistema paralelo que nem trouxe benefícios políticos, nem atendeu aos objetivos para os quais elas foram criadas, tal como a propagada integração escolar e social.

Por ocasião da “Conferência Mundial de Educação para Todos”, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, o Brasil, reconhecendo a falta de oportunidades educacionais para essa parcela da população, fixou metas básicas para melhorar o sistema educacional brasileiro, incluindo a necessidade de melhorar a educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais. O Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que contém um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental, prima compromisso com a equidade, qualidade, e avaliação do sistema escolar.

Após esse evento, houve a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade”, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO, em junho de 1994, que resultou na deflagração da Declaração de Salamanca (BRASIL,1994). A partir de então, as teorias e práticas inclusivas começaram a ser discutidas com maior ênfase no país, provocando às vezes embates e desencontros nas relações entre comunidade científica, profissionais envolvidos com a educação, políticos, pessoas com necessidades educacionais especiais e seus familiares.

A despeito de todo esse discurso favorável à inclusão, a meta relacionada à Educação Especial, prevista na Conferência de Educação para Todos em 1990, foi uma das que não foram cumpridas até o ano de 2000. Segundo estimativa do Próprio MEC, apenas 5% dos cerca de seis milhões de alunos receberam atendimento especializado em 1997 (*Folha de S. Paulo*, 11/06/99).

A figura 1 apresenta os dados oficiais sobre a evolução de matrículas de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, segundo as redes de ensino (federal, estadual, municipal e particular), no Brasil, nos anos de 1996 a 1999. Percebe-se uma evolução no número de matrículas nos quatro anos em questão, sendo que a população atendida quase que dobrou nesse período (de 200 mil para cerca de 400 mil). Entretanto, esse número de matrículas parece muito longe do número necessário para universalizar o acesso.

Os dados oficiais sobre a evolução de matrículas por rede de serviço apontam ainda um aumento maior no número de matrículas na rede municipal e uma certa estagnação das matrículas na rede estadual, o que indica uma tendência à municipalização do atendimento. Todavia, a rede particular ainda concentra a maior parte das matrículas e constata-se uma tendência a um aumento contínuo no número de matrículas.

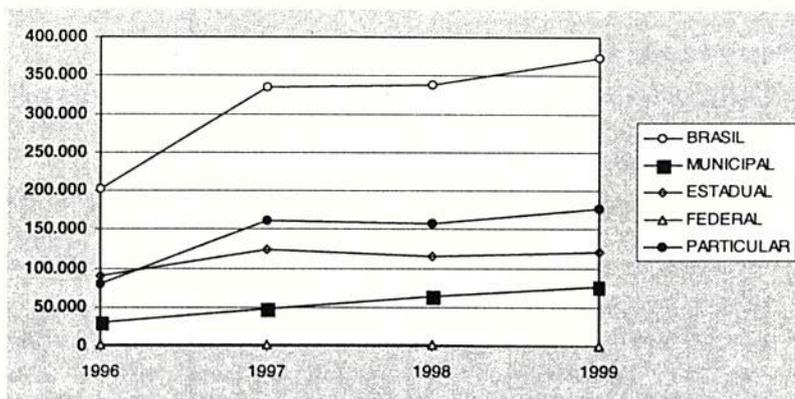


Figura 1. Evolução das matrículas de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, por rede de ensino, nos anos de 1996 a 1999.

Fonte: BRASIL MEC/SEESP,2001 (www.mec.gov.br/seesp)

A figura 2 apresenta a proporção da distribuição das matrículas por modalidade de atendimento (escola especial, classe especial, classe comum com e sem sala de recurso), nos anos de 1998 e 1999.

A escola especializada era a modalidade de atendimento de cerca de 63% de toda a população da educação especial, atendida em 1998. No ano de 1999, a proporção de matrículas em escolas especiais diminuiu para cerca de 60%, embora ela ainda continue sendo a modalidade que concentra o maior número de matrículas. A proporção das matrículas nas classes especiais também diminuiu cerca de dois pontos percentuais, passando de 24,7% em 1998, para 22,5% em 1999.

A diminuição na proporção das matrículas em escolas e classes especiais foi acompanhada por um aumento na proporção de matrículas em classes comuns. Houve um aumento maior nas matrículas em classes comuns sem o acompanhamento das classes de recursos, que passou de 25.435 matrículas, em 1998 (7,5%) para 38.646, em 1999 (10,3%) do que no número de matrículas com o acompanhamento de classes de recursos, que passou de 18.488 (5,5%), em 1998, para 24.743 (6,6%) em 1999.

Portanto, no ano de 1999 havia 64.081 alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes comuns. Segundo dados do último censo escolar de 2000, as matrículas de alunos nessa modalidade de atendimento atinge na atualidade mais de 73 mil alunos (...A MANCHA...Folha de S. Paulo, 27/03/2001, caderno especial, p.6).

Assim, percebe-se que há uma inserção gradual, embora lenta de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns das

escolas comuns. No entanto, constata-se que os principais problemas da Educação Especial no Brasil que ainda se mantêm, seriam:

- Escassez de oferta de serviços e conseqüentemente de oportunidades educacionais, dado que para uma estimativa de demanda de seis milhões há cerca de apenas 400 mil alunos matriculados;
- Natureza segregadora, discriminatória e marginalizante das modalidades predominantes ainda baseadas em escolas e classes especiais, que em 1999, ainda concentravam cerca de 83% das matrículas;
- Papel omissivo do poder público, em suas três esferas (federal, estadual e municipal) na prestação direta de serviços educacionais e o incentivo explícito à iniciativa privada, considerando que a rede privada é responsável por 47,5% das matrículas, uma proporção maior do que a das matrículas na rede estadual (32,1%), municipal (20,2%) ou federal (0,2%);
- Projeções negativas das tendências em termos da evolução dos serviços em relação às necessidades dos usuários, considerando que, com um crescimento de 86% no número de matrículas a cada quatro anos (96-99), a demanda de seis milhões de alunos seria atendida daqui a 20 anos, caso não houvesse aumento na população, nesse período.

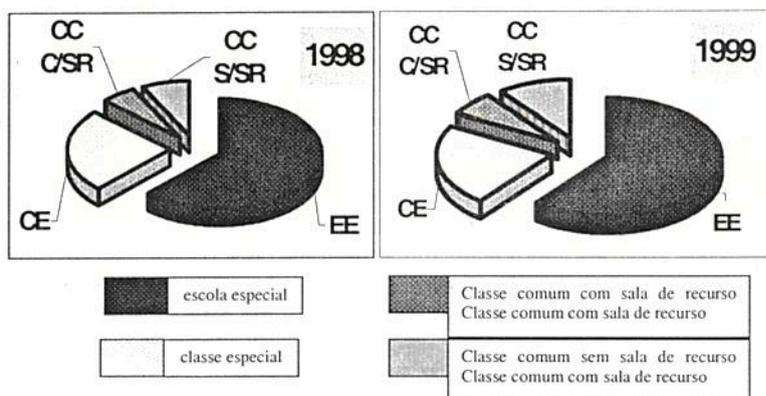


Figura 2 - Proporção de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas especiais, classes especiais, classes comuns com e sem salas de recursos, nos anos de 1998 e 1999.

Fonte:BRASIL.MEC/SEESP,2001 (www. mec.gov.br/seesp)

Concluindo, poderíamos considerar que, no conjunto tais evidências têm continuamente apontado para a ineficácia e incoerência de princípios e propostas do poder público para a educação formal de indivíduos que apresentam necessidades educativas especiais, dado que a grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais estão ainda, em nosso país, fora de qualquer tipo de escola. Alguns poucos estão inseridos em classes ou escolas especiais, ou se encontram ao acaso nas classes comuns das escolas públicas. Tal quadro indica muito mais uma exclusão escolar generalizada dos indivíduos com necessidades educacionais especiais na realidade brasileira, a despeito da recorrência, no país, da retórica da integração escolar e, mais recentemente, da educação inclusiva.

É notório que apenas leis e declarações, por mais pertinentes e apropriadas que sejam, por si só não revertem representações e práticas arraigadas. Ainda que haja iniciativas governamentais e esforços internacionais, é bem sabido que uma mudança de paradigma requer ações de convencimento de maior eficácia. No momento atual, podemos dizer que carecemos de diretrizes políticas para a educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, que impliquem:

- Ampliação do acesso à escola para indivíduos com necessidades educativas especiais, seja qual for essa escola, tendo em vista a necessidade de se universalizar o acesso,
- Ampliação da responsabilidade do poder público na prestação direta de serviços educacionais, e
- Criação de outras modalidades alternativas de atendimento, além das classes e escolas especiais, ou classes de recursos (MENDES, 1999).

Tais metas poderão ser atendidas se, num primeiro momento, os indivíduos com necessidades educativas especiais tiveram sua inserção garantida, não apenas na legislação, mas na realidade, preferencialmente na classe comum das escolas públicas. Entretanto seria conveniente ressaltar que a mera inserção na classe comum não garante educação de qualidade. A inclusão é um processo que leva tempo, porque envolve, além do acesso, a permanência e o sucesso na escola. Não se trata de uma mera mudança de endereço, tal como tirar da escola especial e colocar na classe comum da escola regular.

Há que se pensar ainda que a necessidade da Educação Inclusiva, no atual contexto, se amplia na mesma velocidade em que aumenta a exclusão social, e que os valores e práticas que alicerçarão uma sociedade, uma educação ou uma escola verdadeiramente inclusiva estão ainda por se constituir, na prática.

Cabe ressaltar que esse não é um desafio sem riscos. Em virtude da histórica segregação e exclusão social dessa população, propostas integracionistas sempre foram defendidas, mas tais propostas parecem emergir como ideologia hegemônica em momentos históricos nos quais a exclusão social se intensifica. Analisando a história da pesquisa educacional dos EUA, Zeichner (1998, p.81) aponta, por exemplo:

Somente em épocas de grave depressão econômica e de desemprego maciço, é que as propostas radicais dos reconstrucionistas sociais de utilizar as escolas e a formação de professores como instrumentos para ajudar a construir uma sociedade mais justa tem recebido algum apoio significativo.

O movimento pela normalização e integração social e escolar, por exemplo, se transformou em modismo, concomitantemente à depressão econômica decorrente da crise do petróleo, por volta da década de 70, e serviu de base para a desinstitucionalização permitindo cortar gastos com as grandes instituições. A atual proposta de inclusão também emerge como pensamento predominante no final da década de 80, quando o modelo econômico vigente atinge níveis insustentáveis de concentração de renda e exclusão social.

Portanto, embora seja aparentemente considerado como um movimento politicamente correto, muitas vezes os propulsores desses movimentos ditos “integracionistas” ou “inclusionistas” são na verdade determinantes econômicos que permitem mascarar cortes de gastos em programas das políticas públicas sociais.

Podemos observar que, na presente década, tem ocorrido uma série de iniciativas governamentais relacionadas à educação, que explicitam a necessidade de superar a contradição existente entre a perspectiva democrática e participativa que se quer atingir, para a sociedade, e o sistema educacional brasileiro. Tais alegações aparecem no “Plano Decenal de Educação para Todos” (1993-2003), na “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (Lei Federal 9.394 de 20/12/96) e no “Plano Nacional de Educação” (2000).

O compromisso com a equidade e qualidade do ensino tem sido a justificativa utilizada para várias medidas, tais como a implantação do processo de avaliação do sistema escolar e a elaboração dos parâmetros curriculares nacionais, para orientar as ações educativas do ensino obrigatório. Nesse contexto, a perspectiva de se adotar uma diretriz mais efetiva para a política de educação inclusiva vem sendo referendada em todos os documentos oficiais recentes do Ministério da Educação.

Embora o debate acerca da educação inclusiva venha sendo um assunto recorrente, a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, em classes comuns das escolas regulares, uma garantia legal

alcançada há cerca de 13 anos, parece estar aumentando de forma muito modesta, em todo o país.

Ferreira (1993), referindo-se à questão da integração, já havia chamado a atenção para o fato de que, por ser essa questão politicamente correta, investia-se mais esforços em sua justificação do que em sua aplicação prática.

Glat (1998) alerta sobre o problema da inclusão, dizendo que passamos mais tempo falando e escrevendo sobre inclusão, discutindo a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), do que pesquisando e experimentando formas alternativas de adaptá-la e implementá-la. Nesse sentido, podemos concluir que há, no país, uma "Educação Inclusiva Discursiva". As propostas estão nas leis, nos documentos e predominam também na fala de muitos políticos e cientistas. Porém, não se pode dizer que esteja havendo uma política efetiva de Educação Inclusiva, no país, embora a inserção de indivíduos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares tenha sido talvez a questão mais discutida no Brasil, nas últimas décadas (CARDOSO, 1992; FERREIRA, 1993; GLAT, 1995, GOLFREDO, 1992; MENDES, 1994).

É fato que pensar em um projeto de educação inclusiva, com todos os recursos necessários, para todos que deles necessitarem, em curto prazo, na realidade do nosso sistema educacional parece extremamente utópico. Mas, é possível se pensar em um projeto de inclusão escolar consciente, a ser construído dentro das possibilidades e das estruturas educacionais atualmente disponíveis.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: PÁGINA EM CONSTRUÇÃO

A questão sobre qual é afinal a melhor forma de educar crianças e jovens com necessidades educacionais especiais permanece sem resposta. Nas tentativas de respondê-la é que surgem as diferentes posições e divergências, e que tem se repetido ao longo da história.

Na atualidade, as propostas de educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais variam desde a idéia da inclusão total - posição que defende que todos os alunos devem ser educados apenas e só na classe e escola comum, até à idéia de que a diversidade de características dessa população implica existência e manutenção de um contínuo de serviços e uma diversidade de opções. Tais opções de colocação podem ir da inserção na classe comum até à colocação em instituições residenciais especializadas, passando pelas salas de apoio e classes especiais na escola regular ou mesmo em escolas especiais.

Uma tomada de posição consciente dentro dessas possibilidades deve começar pelo entendimento que se tem acerca da educação inclusiva.

Esse é o primeiro desafio para a implantação de um projeto de inclusão no contexto da educação, pois o termo inclusão assume atualmente o significado que quem o utiliza deseja. Para quem não deseja mudança, ele equivale ao que já existe. Para aqueles que desejam mais, ele significa que uma reorganização no sistema educacional parece fundamental. Enfim, sob a bandeira da inclusão se encontram atualmente práticas e pressupostos bastante distintos, o que garante um consenso apenas aparente e acomoda diferentes posições que, na prática, são extremamente divergentes.

Seria possível uma tomada de posição sem um mínimo de uniformidade no significado do termo *educação inclusiva*?

A esse respeito, podemos concluir, com base no atual estágio do conhecimento científico, que a “inclusão total” é uma resposta muito simplista e equivocada a um tema demasiadamente complexo, e que se caracteriza no momento por uma confiança excessiva na retórica e pela falta de evidências científicas. É muito mais uma questão de crença, ou uma espécie de religião.

Na atualidade, qualquer proposta essencialmente ideológica, e com posições radicais parece perigosa porque a filosofia da “inclusão” está, no contexto brasileiro, servindo de justificativa para o fechamento de programas e serviços (como as classes especiais nas escolas públicas, ou de escolas especiais, por exemplo), e para deixar de prever (e conseqüentemente de custear, no futuro), na nova reforma na política educacional, programas especializados que envolvam formação de professores e mudanças na organização escolar, para atender o alunado com necessidades educacionais especiais (MENDES, 1999).

Por outro lado, a posição de ir radicalmente contra a educação inclusiva pode implicar a impossibilidade de universalizar o acesso à educação para muitas crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. A facilidade de acesso à escola comum recém-conquistada configura um momento ímpar na história deste país e não pode ser descartada como estratégia de universalização do acesso à educação. O descarte da possibilidade de inserção de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns, seja do ensino fundamental, seja da educação infantil, incluindo as creches, poderá condenar ao isolamento de seus lares muitos alunos que poderiam atingir melhores oportunidades educacionais, ainda que tal estratégia não envolva necessariamente o atendimento a todas as suas necessidades educativas especiais.

Entretanto, cabe relevar, conforme aponta Bueno, que a consecução do princípio da educação inclusiva não se efetuará sem que se avaliem as reais condições que possibilitem a inclusão gradativa, contínua, sistemática e planejada de crianças com necessidades educativas especiais, nos sistemas de ensino (BUENO, 1999).

É preciso, portanto, construir projetos de Educação Inclusiva que respeitem nossas bases históricas, legais, filosóficas e políticas, no tocante à atenção às pessoas com necessidades educacionais especiais. Caberia ressaltar, sobretudo, que o aceite ao ideário da inclusão não autoriza ninguém, por mais bem intencionado que seja, a mudar o que existe num passe de mágica, produzindo o fechamento de serviços existentes sem antes tentar iniciar uma reestruturação do sistema educacional.

Ao mesmo tempo em que há que se manter salvaguardas em relação aos serviços existentes, é preciso ousar em direção à construção de uma proposta de Educação Inclusiva que seja, ao mesmo tempo, *Racional*, *Responsável* e *Responsiva*, em todos os níveis, das instâncias de gerenciamento à sala de aula. *Racional*, no sentido de aproveitar todas as possibilidades existentes, de ampliar as matrículas e não de fechar serviços e de construir parcerias. *Responsável*, no sentido de ser planejada e avaliada continuamente, em todas as instâncias, ou seja, desde o processo de incluir o indivíduo inserido na classe comum. *Responsiva*, no sentido de ser flexível e ajustável, dependendo dos resultados das avaliações.

No Brasil, a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Plano Nacional de Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecem que a educação é direito de todos e que as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter atendimento educacional *preferencialmente na rede regular de ensino*, mas garante também a possibilidade de atendimento educacional especializado. De modo geral, a legislação não define que a matrícula do aluno com necessidades educacionais especiais tenha que ser *obrigatoriamente na classe comum* da escola regular. O dispositivo legal seria atendido caso a inserção ocorresse via classe comum associada à classe de recurso ou professor itinerante, ou via classe especial, ou mesmo em escolas especiais.

Seria, portanto, importante manter um *continuum* de “soluções”, das mais segregadas às mais integradoras, que atenderiam à legislação brasileira no tocante à proposta de educação inclusiva para o país, respeitariam nossa história. Essas soluções poderiam prever as seguintes opções de colocações:

1. classe comum com modalidades particulares de apoio (de professores especializados ou de consultores especialistas);
2. classe comum com apoio ao aluno em certas matérias do programa (por exemplo, de leitura, escrita, matemática, língua portuguesa etc.);
3. classe comum, da qual o aluno é retirado durante certas sessões para receber, num local particular, a ajuda de um ou vários professores especializados ou profissionais especialistas;

4. classe comum, freqüentada por tempo parcial, em alternância com atividades em classe especial;
5. classe especial, freqüentada em tempo parcial, alternando com atividades em classe comum;
6. freqüência exclusiva em uma classe ou unidade especial;
7. matrícula em classe comum, freqüentada em alternância com uma escola especial;
8. matrícula em escola especial, freqüentada em alternância com uma classe comum;
9. matrícula exclusiva em escola especial.

O diferencial desse *continuum* de provisões da Educação Inclusiva, em relação ao sistema de cascata da proposta de Integração Escolar, poderia ser a ênfase na matrícula do aluno preferencialmente em classe comum, e com apoios centrados nessa sala de aula. Essa ênfase poderia ser o elemento propulsor para que a educação Inclusiva, ao contrário da Integração Escolar, saia definitivamente da retórica dos discursos e chegue definitivamente às escolas e salas de aula.

Nesse sentido, percebe-se algum avanço na Resolução 95, de 21-11-2000, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Apesar de fundamentado nos dispositivos contidos nas leis maiores, essa resolução estabelece que a educação especial para atendimento escolar de educandos portadores de necessidades especiais deve ser realizada, *preferencialmente, na rede regular de ensino, em classes comuns com apoio de serviços especializados organizados na própria escola ou em centros de apoio regionais*; por considerar que a integração, permanência, progressão e sucesso escolar de alunos portadores de necessidades especiais em classes comuns do ensino regular representam a alternativa mais eficaz, no processo de atendimento desse alunado. Ainda assim, admite-se que, em função das condições específicas dos alunos, sempre que não for possível sua integração em classes comuns da rede escolar, a classe especial deve ser mantida na rede regular ou, ainda, quando necessário, deverá ser oferecido atendimento por meio de parcerias com instituições privadas especializadas, sem fins lucrativos.

Assim, embora seja mantida a idéia do contínuo de serviços, a resolução avança no sentido de adotar uma diretriz política que pode ser tornar o diferencial para viabilizar a mudança de paradigmas, que seria a colocação preferencial não apenas na escola comum, mas mais especificamente na classe comum das escolas comuns. Não obstante, é preciso ressaltar que sem a provisão de suportes (físicos, materiais, pessoais, técnicos e sociais), a Educação Inclusiva não se concretizará, e a resolução

não enfatiza suficientemente que os apoios devam ser centrados preferencialmente na classe comum, o que abre possibilidades para a inserção, nas escolas públicas estaduais, quase que exclusivamente via classe de recurso. Caso se confirme tal tendência, a situação atual de dualidade do sistema pode se manter, o que dificultaria a junção necessária entre a Educação Regular e a Especial e conseqüentemente, a reestruturação do sistema.

A literatura científica nacional aponta a escassez de pesquisas avaliativas e propositivas, tanto na perspectiva da integração quanto da inclusão escolar. Numa revisão da produção científica de cerca de 200 dissertações na área de Educação Especial, Nunes, Glat, Ferreira e Mendes (1998) salientam:

Cabe ressaltar ainda, que os estudos conduzidos em situações integradas, mesmo pesquisando condições mais restritas ou desenvolvidas especificamente para as investigações, apresentam resultados que mostram a viabilidade de se priorizar práticas inclusivas em ambientes sócio-educacionais ditos regulares com o apoio necessário. (NUNES, et al., 1998, p. 117).

Os poucos dados disponíveis se restringem muito a relatos de depoimentos e de experiências e a estudos de casos, que não permitem ainda avaliar o impacto da Educação Inclusiva em relação às metas necessárias para que o direito à educação dessa minoria da população seja alcançado. Faltam estudos sobre as condições de efetivação dos resultados da inclusão, para que se possa avaliar a variabilidade entre as diferentes condições de incapacidade, a variabilidade intracategorias, os resultados nas crianças com necessidades educativas especiais (com medidas multidimensionais), a perspectiva dos envolvidos da comunidade escolar (especialmente o próprio portador de deficiência, professores regulares e especializados, e demais alunos), e seus efeitos na acessibilidade de recursos e serviços e nas atitudes e preferências das famílias e alunos, entre outros aspectos.

Enfim, a ausência de procedimentos de avaliação compromete o processo de implantação da Educação Inclusiva, no país. Faltam estatísticas para monitorar o processo. Muitos políticos falam que adotam a Educação Inclusiva sem sequer saber se há de fato, e quantos são alunos com necessidades educacionais especiais inseridos nas escolas de seus municípios.

Os que acenam com estatísticas promissoras muitas vezes não possuem dados confiáveis, e outras vezes não complementam seus estudos com descrições de quem é esse alunado e de como está sua situação educacional ou, mais especificamente, se eles estão tendo acesso ao currículo, se estão se socializando na direção desejável e se estão de fato sendo socialmente aceitos pelo grupo.

A respeito do perfil do alunado, caberia apontar alguns problemas com que estamos nos deparando, que se referem à dificuldade de instrumentos e procedimentos científicos de identificação, o que torna o processo de levantamento custoso e muitas vezes impreciso.

Em relação à clientela identificada pelo sistema, temos encontrado alguns dados que indicam a existência de diretrizes equivocadas de educação inclusiva. Entre os achados, podemos exemplificar, por exemplo: a existência de jovens com mais de dez anos em classes de Educação Infantil; a inserção de população adulta em classes de séries iniciais com crianças de oito anos; um número excessivamente alto de alunos com deficiência mental leve e de portadores de distúrbios de conduta na população de alunos considerados especiais e inseridos em creches e pré-escolas, associado a um número reduzido de alunos com deficiências mais severas. Tais indicadores servem de alerta para a necessidade de traçar o perfil do alunado, a fim de que mecanismos de exclusão não estejam na base de propostas supostamente inclusivas.

A retenção de alunos mais velhos em séries anteriores, por exemplo, geralmente é uma decisão que visa a reduzir a heterogeneidade de desempenho. Trata-se de uma busca de homogeneidade que não faz parte do ideário da inclusão.

No caso de os números indicarem uma alta proporção de alunos inseridos que se enquadram nas categorias dos levemente prejudicados, pode ocorrer que, na verdade, tais alunos sejam aqueles que já se encontravam na escola, e que os indicadores estejam inflacionados, se o sistema ou a escola não se preparou para atender às necessidades de alunos com deficiências que nunca tiveram acesso à classe comum da escola comum.

A ênfase no objetivo de favorecer a socialização da criança com necessidades educacionais especiais, e a crença de que seu desempenho escolar é irrelevante, aparecem também como aspectos problemáticos dos projetos de educação inclusiva, assim como a constatação de queixas de professores sobre a falta de formação e suporte.

Em se tratando da inserção com ênfase na socialização, seria o caso de se questionar: que tipo de socialização traria uma situação que nega acesso ao currículo? A socialização no papel de deficiente, de incapaz e inútil? Será essa a socialização que interessa à inclusão?

Enfim, tais achados parecem apontar para a necessidade de se investigar se não estamos produzindo formas mais sutis de exclusão.

Ainda que se obtenham todas as informações disponíveis para que se possa planejar a Educação Inclusiva, com o estabelecimento de metas a curto, médio e longo prazo, faltaria ainda produzir conhecimento sobre

como fornecer os suportes necessários para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns das escolas regulares.

Há ainda muitas questões a serem respondidas, mas existem duas mais centrais, que seriam:

- Como deve ser a formação de professores para a Educação Inclusiva?
- Como levar os suportes para atender as necessidades educacionais de todos os alunos para a escola regular e, preferencialmente, dentro da classe comum?

As respostas para tais questões ainda têm sido essencialmente teóricas, embasadas na literatura de outros países que já vivenciam esse movimento há mais tempo. De qualquer forma, tais propostas deveriam ser implantadas e avaliadas em nossa própria realidade.

Em relação à formação do professor para a educação inclusiva, Bueno (1999) aponta a necessidade de capacitação de dois tipos de profissionais: professores do ensino comum com formação básica para lidar com a diversidade; e de professores especializados, os quais trabalhariam como equipe de atendimento e apoio.

Se por um lado a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira formação para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características. (BUENO, 1999, p.162)

Em função do problema da diversidade, a perspectiva da prática pedagógica tem caminhado no sentido de pensar uma pedagogia das diferenças na sala de aula. Para André (1998), diferenciar é ter a disposição de buscar estratégias para trabalhar com os alunos que apresentam maiores dificuldades, e a autora recomenda: evitar a indiferença diante da diferença.

A sala de aula, a concepção e a prática pedagógica também requerem mudanças. Stainback e Stainback (1999) descrevem um plano estratégico para que a escola desenvolva a filosofia inclusiva em seu interior:

Estabelecer uma filosofia da escola baseada nos princípios democráticos e igualitários da inclusão [...]; uma crença de que todas as crianças podem aprender e um compromisso de proporcionar a todas as crianças igual acesso a um currículo básico rico e a uma instrução de qualidade [...]; ir além do seu enfoque tradicional, centrado unicamente na aprendizagem acadêmica básica [...]; desenvolver redes de apoio na escola tanto para os professores quanto para os alunos que precisem de estímulo e de assistência [...]; estabelecer processos contínuos para garantir o planejamento e a monitoração eficientes, efetivos e constantes para os alunos [...]; estabelecer um plano para

oferecer assistência técnica para todos os professores e demais profissionais envolvidos [...]; manter a flexibilidade [...]; utilizar várias abordagens de ensino para satisfazer às necessidades de seus alunos [...]; comemorar os sucessos e aprender com os desafios; [...] estar a par do processo de mudança. Mas não permitir que ele o paralise [...] a mudança só pode ocorrer em pequenos avanços e que a aceleração do processo pode fazer com que os indivíduos rejeitem as novas práticas e sabotem os esforços de reforma.

Enfim, as perspectivas da Educação Inclusiva, no país, dependerão de vontade política de acabar com a exclusão na e da escola, aliada à produção de conhecimentos que permitam enfrentar os desafios relacionados à formação de professores e à oferta de suportes, nas classes comuns das escolas comuns.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M.S.F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E.J. (Org.). *Educação especial: temas atuais*. Marília: Unesp Marília-Publicações, 2000.
- BANK-MIKKELSEN, N.E. A metropolitan area in Denmark: Copenhagen. In: KUGEL, R.; WOLFENBERGER, W. (Ed.). *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. Washington: President's Committee on Mental Retardation, 1969.
- BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília – DF, 1988.
- BRASIL. COORDENADORIA NACIONAL PARA INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA – CORDE. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (1993). Plano decenal de educação para todos”. Brasília- DF.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Censo escolar*. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília – DF, 1996.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano nacional de educação*. Brasília – DF, 2000.
- _____. *Lei federal nº 8069/1990: Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília – DF, 1990.
- BUENO, J.G.S. A Educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C.A. (Org.). *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.p. 149-164.
- _____. A Inclusão de alunos deficientes na classe comum do ensino regular. *Temas sobre desenvolvimento*, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.
- CARDOSO, M. C. F. Integração educacional e comunitária. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 1, p. 89-99, 1992.
- DORÉ, R. W.S.; BRUNET, P. *Réussir l'intégration scolaire*. Montreal: Logiques, 1996.

- FERREIRA, J. R. *A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência*. 2. ed. Piracicaba: UNIMEP, 1994.
- FUCHS, D.; FUCHS, L.S. Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, v. 60, p. 294-309, 1994.
- _____. Competing visions for educating students with disabilities: inclusion versus full inclusion. *Childhood Education*, p. 309-316, 1998. Annual Theme.
- GLAT, R. Inclusão total: mais uma utopia? *Revista Integração*. Ano 8. v. 20, p. 27-28, 1998.
- _____. *A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.
- GOFREDO, V.F.S. Integração ou segregação: o discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do Município do Rio de Janeiro. *Revista Integração*, v. 4, p. 127-128, 1992.
- HALLAHAN, D.; KAUFFMAN, J. *Exceptional children: introduction to special education*. 6th ed. Boston: Allyn Bacon, 1994.
- KIRK, S.A.; GALLAGHER, J.J. *Educating the exceptional children*. 3. ed: Edition Houghton Mifflin, Company, 1979.
- A MANCHA do analfabetismo. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 27 mar 2001. Folha Traínee, Caderno Especial, p. 8.
- MARTINS, I. Entrevista com Peter Mittler: inclusão escolar é transformação na sociedade. *Presença Pedagógica*. v. 5, n. 30, p. 5-16, 1999.
- MC CORD, W.T. From theory to reality: obstacles to the implementation of the normalization principle in human services. *Mental Retardation*. v. 20, n. 6, p. 247-253, 1982.
- MENDES, E. G. A integração escolar: reflexões sobre a experiência de Santa Catarina. *Revista Integração*, v. 12, p. 5-12, 1994.
- _____. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais e a educação especial: inclusão ou exclusão da diversidade? In: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. A. *Formação do educador e avaliação educacional*. São Paulo: Editora UNESP.
- NIRJE, B. The normalization principle and its human management implications. In KUGEL, R.; WOLFENBERGER, W. (Ed.). *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. Washington: President's Committee on Mental Retardation, 1969.
- NUNES, L.R.P.O. et al. *A pesquisa na pós-graduação em educação especial*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.
- O'BRIEN, J. (1980) The principle of normalization: a foundation for effective services. In GARDNER, J.F. et al. (Ed.). *Program issues in developmental disabilities: a resource manual for surveyors and reviewers*. Baltimore: Paul Brookes, 1980.
- SÃO PAULO (Estado).. Conselho Estadual de Educação. *Resolução de 3 de maio de 2000*. Diário Oficial do Estado, São Paulo, 4 de maio de 2000. p.9 e 10 .
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*, v. 51, p. 102-111, 1984.
- _____. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- WOLFENBERGER, W. *The principle of normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation, 1972.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Social role valorization: a proposed new term for the principle of normalization. *Mental Retardation*. v. 21. n. 6, p. 234-239, 1983.

ZEICHNER, K. Tendências na pesquisa sobre formação de professores nos EUA. *Revista Brasileira de Educação*. v. 9, p. 76-87, 1998.