

Inclusão/Exclusão:

o que se pensa e o que se faz?

Anna Maria Lunardi Padilha
Maria Cecília Carareto Ferreira

Como citar: PADILHA, A. M. L.; FERREIRA, M. C. C. *Inclusão/Exclusão: o que se pensa e o que se faz?*. In: ABDALLA, M. F. B.; FERREIRA, M. C. C.; LEITE, S. A. S. (org.). **Percursos e perspectivas na formação de professores das séries iniciais**. Marília: Oficina Universitária, 2007. p. 115-126. DOI: <https://doi.org/10.36311/2007.978-85-60810-01-7.p115-126>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Inclusão/Exclusão: o que se pensa e o que se faz?

Anna Maria Lunardi PADILHA¹
Maria Cecília Carareto FERREIRA²

IPALAVRAS INICIAIS

No âmbito de um extenso debate sobre exclusão/inclusão social, muito se tem falado e escrito sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais, entre os quais as pessoas com deficiência, na escola comum. Este debate deve ser entendido no contexto dos movimentos de inclusão social que têm se desenvolvido desde o século passado.³ Não basta, no entanto, ser a favor da inclusão, na escola, de alunos com necessidades educacionais especiais para que ela aconteça, assim como não basta ser contra para evitá-la. No plano ideológico as pesquisas evidenciam que os/as docentes são favoráveis a uma escola para todos; na prática as pesquisas também indicam que os professores e professoras em sua grande maioria sentem-se pouco preparados e pouco apoiados pelos sistemas político-educacionais para desenvolverem uma educação denominada de inclusiva.

Duas questões estão sempre habitando este cenário.

Uma delas diz respeito à legislação que, antecedendo uma prática social, determina, sugere, resolve, sem levar em conta as implicações desta tomada de posição, ou seja, a necessidade de se implementar políticas efetivas que permitam aos sistemas educacionais organizar operacionalmente as possibilidades de uma escola que atenda a todos os alunos, conforme preconizam as leis nacionais e internacionais sobre o direito à educação. Nesse sentido, uma análise dos investimentos na educação de alunos com deficiência evidenciam que as políticas públicas ainda não fizeram uma adequação de prioridades entre o financiamento

¹ Prof^a Dr^a do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, SP.

² Prof^a Dr^a do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, SP.

³ Ver o resgate histórico que faz Gilberta Jannuzzi sobre a relação entre economia mundial, economia nacional da Nova República e a educação para todos, no livro *A educação do Deficiente no Brasil - dos primórdios ao início do século XXI*.

da educação inclusiva e da educação regular. A maior parte dos recursos ainda está disponível para as instituições de educação especial segregadas, de origem filantrópica (FERREIRA; FERREIRA, 2004).

Outra questão que tem gerado muita polêmica é a habilitação dos professores para lidar com a inclusão. Os professores se dizem despreparados e as comunidades escolares e acadêmicas corroboram esta avaliação, afirmando que as/os docentes da educação básica, assim com as próprias escolas, não estão preparados para receber e atender bem crianças com deficiências e/ou diferenças acentuadas, quer sejam de natureza cultural, de comportamento ou mesmo física, sem que nos esqueçamos das crianças e jovens com graves problemas emocionais.

O problema que se nos coloca supõe conceituar o que vêm a ser tais dificuldades das escolas e dos professores, o que nos impõe questionamentos para deixar entendido que esta questão é multifacetada e que a simplificação aparente, neste texto, é feita no sentido de buscar uma ênfase em um dos aspectos da complexa trama que o determina. Assim, podemos perguntar:

Quem está na escola? Quem não está? Quem ensina, o quê, como, para quem e quando? Por que seria necessário que todas as crianças estivessem na escola se, quando lá estão, pouco são beneficiadas com o ensino ministrado? Quem ensina o professor a ensinar crianças e jovens com dificuldades diversas advindas de causas múltiplas? Como conseguir aprendizado em classes heterogêneas e lotadas? Como um só professor ou professora pode dividir a atenção entre tão variadas necessidades, ao mesmo tempo, em um mesmo espaço?

“Para quem nunca esteve numa sala de aula é fácil falar de inclusão[...]” nos disse uma professora desesperada com suas cinco crianças que não param na carteira, brigam o tempo todo e não aprendem o que ela tenta ensinar. Segundo ela, “nem dá para ensinar.”

“Eu chego em casa cansada e sem esperanças, com um sentimento de fracasso porque não consigo que alguns alunos aprendam” – nos disse outra colega.

“Ah! Eu já desisti. Vou dar aulas do modo que sei porque de outro jeito não dá mesmo. Estou só esperando me aposentar porque os alunos estão chegando cada vez piores” – palavras de uma professora experiente.

“A gente faz tantos cursos, lê tantos livros, mas ninguém vem dizer como a gente tem que fazer com aquelas crianças, não adianta falar de casos e mais casos dos outros, quero saber como fazer com os que eu tenho na classe” – diz uma professora ao final de um curso de formação, do qual ela participava.

Seria possível continuar citando muitas falas reveladoras de nossos colegas professores. Muitas falas que também foram ou são nossas questões de reflexão.

Se não bastasse o que sentem/revelam ou ocultam nestas falas, ainda ouvimos depoimentos que denunciam o sistema escolar:

A gente tem que passar todo mundo mesmo... ou então: Já precisamos burlar documentos na nossa escola. Se formos seguir tudo como determinam, seremos injustos com os alunos, mas se não seguirmos, temos medo das punições das autoridades que, na verdade, não sabem nada do que se passa dentro da sala da gente.

Esse outro depoimento que transcrevemos a seguir, nos dá indícios de que as coisas estão, ainda, quase todas por fazer:

Um dia eu estava muito angustiada por causa de alguns alunos que tenho e a supervisora perguntou pra mim o que eu faria se fosse o meu filho que tivesse um problema sério. Se eu não ia querer que estivesse incluído em uma sala de aula regular, indo à escola como os outros. Aí eu disse pra ela: Vou falar a verdade pra senhora. Se eu tivesse um filho assim como certos alunos que tenho, eu não mandaria ele pra escola, não. Eu vejo como eles são tratados, como importunam a aula e os colegas, como os professores se sentem mal, como desejariam que essas crianças não voltassem mais... Eu deixava ele em casa com alguém de confiança, eu mesma ensinaria muitas coisas a ele, eu poria em alguma escola especial muito boa para tratarem bem dele e para ele aprender alguma coisa para a vida.

Nesta narrativa é possível captar que, segundo essa professora angustiada, as pessoas, mesmo com dificuldades, podem aprender, mas que precisam de uma atenção especial.

De fato, tais depoimentos trazem marcas da história da educação especial, da história da educação comum e a relação que entre elas foi tecida. Marcas estas que precisam ser conhecidas e superadas para que os sistemas educacionais possam responder aos desafios colocados pela inclusão escolar como uma dimensão da inclusão social.

Encontramos as marcas muito fortes de uma prática social dirigida às pessoas com deficiência, que se tem mostrado como de caráter assistencialista, na qual, muito em função da omissão do poder público, a caridade tem orientado os serviços e instituições destinados ao atendimento das múltiplas demandas de saúde, assistência social, trabalho e educação, em que o desenvolvimento da escolarização pouco ou nada tem tido de espaço (FERREIRA, 1994; KASSAR, 1999).

Esta prática social tem possibilitado políticas e ações educacionais que reafirmam e acentuam a exclusão do aluno com

necessidades especiais do âmbito da educação comum. Exclusão esta favorecida por uma visão organicista/medicalizada que na escola comum nos acompanha desde os movimentos de eugenia e de saúde pública ocorridos no início do século passado e que levaram a práticas que tomam a homogeneidade como paradigma para a organização e o funcionamento da escola que temos, contrapondo-se ao paradigma da diversidade, eleito por nós como necessário à inclusão.

Na história da educação das pessoas com deficiência há uma tendência de prevalecer a idéia de que tais pessoas estão sob o estigma de uma doença que as impede de aprender; como a doença se mostra incurável, eles não aprendem a não ser coisas práticas para uma vida alienada no cotidiano, o que vem reafirmado na fala desta professora “[...] eu poria em alguma escola especial muito boa para tratarem bem dele e para ele aprender alguma coisa para a vida.” Marcas de uma história em que, como já alertou Vigotski (1998) ao apontar a natureza do processo educativo das pessoas com dificuldades acentuadas, a orientação do ensino está sempre apontando na direção de manter as pessoas no nível de desenvolvimento real, com alguns avanços em atividades práticas da vida diária, fazendo uma educação propedêutica, em cujos processos as funções elementares predominam, não havendo investimentos e esforços naquilo que é fundamental para o desenvolvimento humano, que é o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Esta educação minimalista, segundo o pensador, não favorece o surgimento de processos compensatórios que segundo Góes (2002, p. 104) “envolvem a linguagem, a palavra e outros signos, que permitem à criança interagir, aprender, auto-orientar-se, significar o mundo, constituindo, assim, o funcionamento superior”.

O modelo desta semi-educação tem sido hegemônico na proposta educacional para as pessoas com deficiência já por mais de dois séculos e tem mantido excluída do desenvolvimento escolar a grande maioria das pessoas com necessidades especiais. Por outro lado, a educação escolar comum, centrada em desenvolvimento de habilidades e assimilação de informações, também não é a resposta para uma educação inclusiva.

Na verdade, é uma escola adequada ao mundo do salve-se quem puder, do vale tudo, da competição entre anões e gigantes – onde com certeza os gigantes derrubam os anões... Quem defende os anões das mãos dos gigantes? Em outras palavras: como deixar que cada um resolva como puder, como quer o neoliberalismo?

Somos tentados a achar natural a desigualdade, a pobreza, a miséria, a má distribuição das riquezas materiais e culturais. O capitalismo, há pouco mais de trezentos anos, vem nos constituindo como sujeitos que aceitam a competitividade. Não nos damos conta de

que quando falamos em “competências e habilidades” como metas da escola, estamos na verdade aceitando que alguns podem mais que os outros e que naturalmente vai acontecendo uma certa seleção natural, de acordo com as maiores ou menores capacidades dadas *a priori* – nesse sentido é possível falar em um darwinismo social.

Santos (2002), geógrafo, negro, professor da Universidade de São Paulo, falecido em 2001, chama de “deficientes cívicos” àqueles que, em nossa sociedade, deixam de conceber a educação como interesse social e individual. Diz que é a combinação desses interesses que devem orientar os programas escolares, as práticas pedagógicas. A sociedade está sempre mudando, sempre em processo e o contexto histórico é determinante dos conteúdos escolares. Para ele, a educação deve ser para todos, com garantia de eliminar as desigualdades (e não as diferenças) e deve desencorajar os preconceitos.

Aí está um dos pontos fundamentais, uma das armas de nossa luta: é preciso aprender e para isso é preciso ensinar, estar junto, acompanhar, tratar bem[...] “Eu mesma ensinaria muitas coisas a ele[...]; para tratarem bem dele [...]”

ENFRENTANDO A DIVERSIDADE

Padilha (2004) aponta que temos ouvido e repetido palavras como globalização, individualidade, cidadania, contexto social, práticas pedagógicas, inclusão, exclusão... sem nos apercebermos, muitas vezes, do quão enganosas são essas palavras e o que elas carregam de sentido avassalador conforme o mirante do qual se olha; conforme o ponto de vista teórico-metodológico e político do qual se parte.

A diferença, a diversidade nos incomoda, nos assusta, nos deixa sem saber o que fazer. Não nos damos conta de que, no dia-a-dia, no miúdo de nossas ações, nas nossas palavras, nos mínimos gestos podemos estar contrariando nossas próprias concepções. A quantidade de resoluções, de parâmetros de todo tipo, de cursos e treinamentos está tirando de nós a consciência de gênero humano, a consciência de processo social, a consciência de nosso papel político, de nosso compromisso enquanto educadores. Ficamos aturdidos e perdidos, e por que não dizer, desanimados, desarmados. Esperávamos alunos que nos ouvissem, que copiassem certo, que resolvessem as contas que colocamos na lousa. Insistíamos para que isso acontecesse. Depois, outras teorias, outras instruções, outras pressões, novidades, modismos: palavras novas carregadas de marcas fortes contra o ensino, a favor de uma aprendizagem quase mágica. E, então, todas as crianças na escola: para fazer o quê? Aprender o quê? Como?

O que fazer com alunos que não conseguem o que deles esperamos? Esperamos que amadureçam... esperamos que aprendam sozinhas, que construam sozinhas o conhecimento? Mas que demora! E o nosso papel? O que fazer? Corrigir? Ensinar? Esperar?

Duarte (2001) nos lembra de que a adoção da referência teórica dos PCN, que muitas escolas têm tomado como direção, mostra-se com a aparência de uma educação crítica, mas que, na verdade, trata-se nitidamente de uma tentativa de centrar o ensino na criança, no aluno, no pólo da aprendizagem, distanciando nossas práticas educativas do ensino propriamente dito. Por exemplo, o tão decantado lema do aprender a aprender. Estaríamos, sem nos darmos conta, concebendo o papel da escola como a preparadora das pessoas para aprender? Para o trabalho? Para o mercado? Estaríamos entrando de gaiatos na ideologia de que as novas competências estariam preparando novos profissionais para as novas tecnologias? Estaríamos achando que na escola os alunos devem se adaptar ao mercado de trabalho? E dessa forma, então, estaríamos deixando de considerar a diversidade e buscando a homogeneidade que, hoje, no neoliberalismo é sinônimo de sucesso para alguns e fracasso para outros? Estaríamos acreditando que nem todos têm capacidade para se adaptar às complexas condições de alternativas de trabalho?

Será por isso que nos incomoda tanto que crianças e jovens da classe popular estejam na escola? Que cegos, surdos, deficientes, negros, pobres, índios, contaminados pelo vírus HIV, homossexuais, filhos de pais presos, de prostitutas, internos da FEBEM... estejam sentados nas carteiras de nossas salas de aula?

Vejam-se por exemplo, as propostas atuais para os cursos de formação de educadores, que preconizam a formação do 'prático reflexivo', uma expressão que resulta, na realidade, em brutal aligeiramento da formação teórica do futuro educador" - diz Duarte (2001, p. 68). Parece que estamos deixando de lado a importância dos conhecimentos clássicos e específicos de cada área do saber; parece que estamos dizendo que o professor também basta a si mesmo, ficando no mundo das idéias, pensando sobre o que faz a partir do que conhece. Que sentidos têm os conceitos nas suas teorias de origem? Que análise crítica e rigorosa é necessário fazer para sair do ponto onde estamos? Para superar os entraves à inclusão? Que sabemos da gênese da exclusão social? O que pensam os professores que seja incluir ou excluir? Quanto do senso comum ingênuo ainda existe permeando as decisões nas escolas?

Estamos iludidos, continua Duarte: ilusões que se concretizam em formulações tais como: a) o conhecimento está disponível para todos, pela escola, pela informática, pela *Internet*; b) a habilidade de mobilizar conhecimentos é mais importante que adquirir conhecimentos; c) os

conhecimentos são todos iguais, têm o mesmo valor, não havendo entre eles uma hierarquia; d) apelar para a consciência dos alunos e professores, por meio de palavras e bons exemplos, bastaria para acabar com a violência, as guerras, as desigualdades, para gerar tolerância

Mas, qual é o papel da escola? Aproximemo-nos de Saviani (2000, p.11):

O homem não se faz homem naturalmente: ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo.

E diz mais:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 2000, p.17)

É papel da escola identificar o que deve ensinar; qual a importância do que pretende ensinar; que bens culturais precisam ser assimilados pelos alunos; quais as formas mais adequadas para atingir esses objetivos; que conteúdos, em que espaço, em que tempo, com que procedimentos vamos cumprir tais objetivos. Ensinar não é ato de violência mas é ato de força, insiste Cortella (1998). Força para superar o saber espontâneo. Para superar o mínimo possível. Força para colocar como meta, na sala de aula, o mínimo necessário para cada passo do processo - aquele que possibilita a participação efetiva no mundo do saber sistematizado pelas ciências e pelas artes.

Infelizmente, o Brasil está atrasado em relação ao cumprimento sério dos direitos humanos. Os empobrecidos e os deficientes não têm acesso aos bens culturais desenvolvidos pela humanidade. A arte, a ciência e a tecnologia avançam, sem, no entanto servir a todos. De uma forma geral, com exceção de umas poucas iniciativas municipais, não há escadas rolantes, rampas, ônibus com mecanismos especiais para todos os deficientes físicos... não há sequer escolas públicas aparelhadas para recebê-los, com as necessidades que têm... não há intérpretes para os alunos surdos que estão nas salas de aula e delas excluídos por não terem acesso aos processos dialógicos que constituem o fazer pedagógico... não há aparelhos auditivos disponíveis para todos os surdos da classe popular que deles precisam... não há Escolas Normais ou Cursos de Pedagogia que ensinem aos futuros professores, como disciplina curricular, a Língua Brasileira de Sinais - a língua dos surdos, ou que ensine o Braille, indispensável para

os cegos poderem ler e escrever... Não fazem parte dos programas a questão da terra (e dos sem ela), dos negros, das mulheres, das crianças que vivem na rua, nas prisões, nos hospitais... Falar desses temas, querer misturá-los aos conteúdos como se misturam ingredientes em massas de pão não é, definitivamente, assumir ensinar sobre estas questões, nem fornecer aos alunos condições de superação de seus problemas de vida. Conhecimento é elaboração conceitual.

E quanto aos deficientes mentais? Quem são eles? Quem determina que alguém é mais eficiente ou mais deficiente que os outros? Mas, a lei diz que todos têm direito à educação e ao acesso aos bens culturais (diz mesmo?). Há uma legislação para a educação dos deficientes, cujo nome é Educação Especial. Mas, o que ela tem de especial? Especial por quê? Em quê? Ensina menos? Ensina mais devagar? Mas o que é ensinar mais depressa? O que é aprender mais depressa ou mais devagar? (PADILHA, 1999).

ENSINAR É PRECISO

É preciso parar um pouco a corrida contra o tempo para que as questões emirjam e nos provoquem: quem determina a finalidade do que se ensina? Quem determina o que é importante saber? Quem deve saber mais? Ou: quem deve saber apenas um pouquinho para não ficar um semi analfabeto? Ou se é analfabeto ou se é alfabetizado. Não há semi gravidez, semi pobreza, semi escola, semi alfabetizado, semi politizado... As questões continuam as mesmas: quem deve saber? O quê? Por quê? Para quê?

Ter lugar na escola não é apenas ter uma carteira, um uniforme, material escolar, merenda ou professor (mesmo que tudo isto faça parte da possibilidade de pertencer a uma escola). A questão é saber: quem tem lugar na escola, que lugar tem? Que tipo de relação vivencia?

São as relações entre as pessoas que determinam seus papéis sociais e estes, por sua vez, determinam a dimensão das relações. Só há o professor porque há o aluno (aprendendo com o professor). Quem ensina, ensina para alguém que aprende. E quem é que aprende? Onde? Quando? Onde há ensino para aqueles que aprendem diferente do professor?

Muitos de nós, professores, nem ao menos sabemos como é que aprendemos o que sabemos ou porque será mesmo que não sabemos tantas outras coisas.

Quem aprende como a escola ensina? Não seriam aqueles que já sabem, independente da escola? Os iguais não seriam aqueles cujos pais já sabem e ensinam? Não seriam aqueles que já nasceram em um

grupo social/econômico privilegiado? Não seriam aqueles que ganham livros, lápis de cor, aquarelas, lousas, computadores... como presentes, nas festas dos primeiros aniversários? E os diferentes... são diferentes por quê? Em quê?

Certa vez uma professora fez a seguinte pergunta, durante um encontro para estudo: “Por que a gente não faz uma lista do que nossos filhos aprendem em casa, antes e depois de entrarem na escola, para a gente colocar no programa escolar para as crianças que não estão aprendendo?”

As práticas pedagógicas que garantem a inclusão não estão nos manuais. Conhecimentos teóricos, fruto de pesquisas e publicações – que são tantas – não chegam a todos os professores desse país. Quando chegam, parecem não favorecer transformações, ou seja, a conversão dos conhecimentos em *práxis* – fazer do mundo natural e social, um mundo humano.

Ribeiro (2001, p. 29) refere-se à *práxis*, do ponto de vista marxista, como a unidade entre teoria e prática, unidade na qual “torna-se possível um maior grau de consciência, de compreensão da realidade da qual, nós, seres humanos, somos parte e na qual atuamos teórica e praticamente.” Alerta que não mudamos a prática apenas com mudança de palavras, mesmo que as palavras constituam nosso fazer. Mudar prática por *práxis* pode ser apenas um discurso vazio que tem tomado conta da educação sem, de verdade, constituir-se em instrumento de superação do senso comum e da conseqüente constituição de um novo “senso comum elevado”. A prática não tem em si o dom de uma dimensão educativa. A dimensão educativa, tomada como *práxis*, transforma a atividade de ensinar, de educar, “em atividade cada vez mais de acordo com as necessidades propriamente humanas” (RIBEIRO, 2001, p.19).

Quando se fala em atividade educativa fundamentada teoricamente, é preciso atentar para a socialização do saber construído nas academias. Produção científica, teórica, pesquisas e publicações, como dissemos acima, precisam chegar aos professores e eles, os professores, necessitam de outro conhecimento para transformar sua prática – conhecimento didático. A transposição didática dos conhecimentos acumulados pela ciências e artes, direito de todos os que estão na escola, não acontece de forma mágica, por acaso, naturalmente ou de forma direta, mediata, porque está no livro, ou porque está na lousa, ou porque “já expliquei, já falei, mas ele não aprende [...]”

Neste sentido, falar de inclusão, de direito de aprender que têm todos os alunos, sejam quais forem suas origens e seu meio social, é falar de uma didática, de um modo de organizar a aprendizagem, portanto, é falar de ensino.

Neste aspecto parece ser fundamental para a educação dos alunos com deficiência que seus professores adquiram, nos cursos de formação, conhecimentos necessários que favoreçam a estes assumirem o compromisso de ensinarem à diversidade dos alunos. Quem educa o educador? De que conhecimentos, portanto, necessitam os formadores?

Fica a questão colocada: será necessário que continuemos a formar professores especialistas da educação especial? Parece-nos que sim.

Durante este momento de crise da educação e frente à grande dificuldade de implementação da educação inclusiva, é necessário que se garanta a escolarização dos alunos com deficiências. Portanto, continua sendo indispensável que haja profissionais cuja função social seja garantir a escolarização destes alunos. Profissionais atentos e capazes de contribuir com os movimentos de superação do fosso criado entre estas duas modalidades – especial e comum, a despeito de aspectos contraditórios que a existência de um professor especializado pareça engendrar nesta história por se fazer. Daí a forte necessidade de que o projeto pedagógico dos cursos de formação se oriente por debates desta natureza.

REFERÊNCIAS

- CORTELLA, M. S. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 1998.
- DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernos da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.
- FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In : GÓES, M.C. R.; LAPLANE, A.L.F. (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva* . Campinas : Autores Associados, 2004.
- FERREIRA, M. C. C. *A prática educativa e a concepção de desenvolvimento psicológico de alunos com deficiência mental*. 160f. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.
- GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K; SOUZA, D.T.; REGO, T.C. (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002, p.95-114.
- KASSAR, M. M. *Deficiência múltipla e educação no Brasil* : discurso e silêncio na história de sujeitos. Campinas: Autores Associados, 1999.
- PADILHA, A. M. L. Na escola tem lugar para quem é diferente? *Revista RE Criação*, Centro de Referência de Estudos da Infância e Adolescência, Corumbá: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, p. 7-18, 1999.
- _____. A diferença na escola: muitas perguntas, algumas respostas. *LINHAS*, Santa Catarina: UDESC, v. 4, n.2, p. 157-172, jul/dez., 2004.

RIBEIRO, M. L. S. *Educação escolar: que prática é essa?* Campinas: Autores Associados, 2001.

SANTOS, M. Os deficientes cívicos. In: _____. *O país distorcido*. São Paulo: Publifolha, 2002. p: 149-152.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2000.

SOUZA, D.T.R.; REGO, T.C. *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Editora Moderna, 2002. p. 95-114.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas: fundamentos de defctologia*. Madrid: Visor, 1998.