

REFLEXÕES SOBRE AS ESCOLAS ESPECIAIS E O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR

REFLECTIONS ON SPECIAL SCHOOLS AND THE INCLUSION PROCESS OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN REGULAR EDUCATION

Francisco Fernandes Ladeira¹
Núcia Aparecida dos Santos Mendes²

Resumo

Cada indivíduo possui características cognitivas específicas e possui seu próprio tempo para aprender um determinado conteúdo. No ensino básico, por exemplo, muitos alunos têm mais afinidades com disciplinas relacionadas às Ciências Humanas; outros apresentam maior facilidade em Ciências Exatas ou Ciências Biológicas. Já algumas crianças possuem comprometimentos físicos e/ou mentais que dificultam a aprendizagem escolar. Nesse sentido, com o objetivo de reunir alunos que necessitam de atendimento educacional especializado, foram criadas as Escolas Especiais, em meados do século XIX. Por outro lado, muitos autores defendem o fim da educação especial e defendem a inclusão, indistintamente, de todos os alunos no ensino regular. Sendo assim, o presente trabalho busca discutir aspectos positivos e negativos presentes nas Escolas Especiais e nas políticas de inclusão escolar. Diferentemente de concepções maniqueístas, que focam somente na permanência de alunos com necessidades educacionais especiais em estabelecimentos de ensino adaptados às suas características ou na inclusão desses estudantes no chamado ensino regular, consideramos que, no tocante ao processo de ensino-aprendizagem, Escola Especial e Escola Regular não se excluem, mas se complementam.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Educação Especial. Ensino Regular. Aluno.

Abstract

Each individual has specific cognitive characteristics and has their own time to learn a certain content. In basic education, for example, many students have more affinities with disciplines related to the Human Sciences; others present greater ease to Exact Sciences or Biological Sciences. Some children already have physical and / or mental impairments that make school learning difficult. In this sense, in order to bring together students who need specialized educational services, the Special Schools were created in the middle of the 19th century. On the other hand, many authors advocate the end of special education and support the inclusion, without distinction, of all students in regular education. Thereby, the present work seeks to discuss positive and negative aspects present in the Special Schools and the policies of school inclusion. Differently from the manichean conceptions, which focus only on the permanence of students with special educational needs in educational establishments adapted to their characteristics or on the inclusion of these students, in the so-called regular education; we consider that, regarding the teaching-learning process, Special School and Regular School are not excluded, but complement each other.

Keywords: School Inclusion. Special Education. Regular Education. Student.

1 INTRODUÇÃO

¹ Mestre em Geografia pela UFSJ/ Doutorando em Geografia pela Unicamp. Contato: ffernandesladeira@yahoo.com.br

²Graduada em Pedagogia pela UEMG/ Funcionária Pública na Prefeitura Municipal de Barbacena

A premissa de que os governantes devem direcionar boa parte do orçamento público para a educação, com o objetivo de que o Brasil possa, enfim, se tornar uma nação plenamente desenvolvida é relativo consenso entre os diferentes setores que compõem a nossa sociedade.

No entanto, quando se fala em um melhor sistema público de ensino, é importante levar em consideração questões que vão além do âmbito estritamente econômico, como: valorização social do professor, diminuição do número de alunos por turma, desenvolvimento de currículos e metodologias didáticas que sejam realmente significativos para o processo de ensino-aprendizagem e construção de um espaço de convivência escolar que seja verdadeiramente democrático, isto é, que possa contemplar e respeitar as diferenças entre os seres humanos.

Em outros termos, isso significa que aumentar investimentos financeiros é condição necessária, porém não suficiente para se construir uma educação de qualidade. Quando se fala em respeito às diferenças dentro do sistema de ensino, o tema “inclusão escolar” aparece como uma das questões que mais estão presentes nas reflexões da comunidade escolar, de maneira geral, e dos educadores, em particular.

Segundo Miranda (2013), a “educação inclusiva” é o processo de inclusão de indivíduos que apresentam necessidades educacionais especiais ou de distúrbios de aprendizagem nas escolas regulares, o que significa “acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas” (SILVA, 2017, p. 7)³.

A inclusão de alunos com algum tipo de comprometimento físico ou mental no sistema regular de ensino começou a chamar a atenção de educadores de todo o planeta após dois importantes eventos: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, na Tailândia⁴, e a Declaração de Salamanca, firmada na Espanha, em 1994⁵.

A partir de então, tem-se início uma série de diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais, tendo como base o conceito ampliado de

³ São exemplos de necessidades educacionais especiais: deficiência sensorial (auditiva e visual), deficiência mental (como autismo e diversos graus de deficiência cognitiva), deficiências múltiplas (paralisia cerebral e outras condições), dislexia, superdotados, entre outras (MIRANDA, 2013).

⁴ Os principais objetivos da Conferência Mundial sobre Educação foram: universalizar o acesso à educação e promover a equidade, ampliar os meios e o raio de ação da educação básica e fortalecer a solidariedade internacional no setor educacional (UNICEF BRASIL, 1990).

⁵ A Declaração de Salamanca defende a ideia de que todos os alunos, sempre que possível, devem aprender juntos independentemente de suas capacidades. Ao mesmo tempo, ela aponta a escolarização de crianças em escolas especiais, nos casos em que a educação regular não possa satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno. A Declaração de Salamanca trouxe um avanço importante ao chamar atenção dos governantes para a necessidade de aplicar todo investimento possível para o redirecionamento das escolas, para que possam atender com qualidade todas as crianças, independente de suas diferenças e/ou dificuldades (MIRANDA, 2008, p. 39).

necessidades educacionais especiais (NEE) e o princípio de “educação para todos” (UNESCO, 1994; SILVA, 2017; SILVEIRA; ENUMO; ROSA, 2012).

Nesse sentido, a legislação brasileira (LDBEN 9394/96) busca assegurar a inclusão escolar de crianças que apresentam algum tipo de necessidade especial, para que, assim, elas possam desenvolver melhor suas capacidades pessoais, sociais e emocionais (BRASIL, 1996). De acordo com o artigo 208, inciso III da Constituição Federal, título VIII, é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, condição que também consta no artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ESCOLA DA INTELIGÊNCIA, 2017).

Autores como Rodrigues e Maranhão (2008) e Maciel (2000) apontam que a inclusão escolar está intrinsecamente relacionada à equiparação de oportunidades, à mútua interação de pessoas com e sem deficiência e ao pleno acesso de todos os indivíduos aos recursos da sociedade.

Por outro lado, diferentemente das “escolas regulares”, as chamadas “escolas especiais” são voltadas exclusivamente para alunos que possuem algum tipo de comprometimento motor ou intelectual. Nessas instituições, o indivíduo com NEE geralmente encontra toda uma infraestrutura devidamente adaptada para as suas características, além de contar com o apoio de equipes multidisciplinares, compostas por psicólogos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais, fisioterapeutas e fonoaudiólogos, entre outros profissionais que não atuam diretamente no ensino regular.

Diante dessa realidade, uma questão parece inevitável: os alunos que apresentam NEE devem ser incluídos, indistintamente, no ensino regular ou devem estudar exclusivamente em escolas especiais? Ou, conforme bem indagou Ferrazzo (2014, p. 13-14), “as políticas educacionais inclusivas superam as tradicionais práticas e concepções relativas ao modelo de educação especial predominante das instituições especializadas?”

Sendo assim, tendo como base esses questionamentos, o presente trabalho discute os aspectos positivos e negativos das políticas inclusivas e dos atendimentos educacionais especializados. Não se pretende aqui, evidentemente, apresentar respostas prontas sobre esta complexa temática, pois não consideramos nossas colocações como herméticas, acrílicas, completas ou absolutas. Conforme o título deste estudo já indica, busca-se somente tecer algumas reflexões sobre as possibilidades pedagógicas utilizadas no ensino para alunos com NEE.

2 ESCOLAS ESPECIAIS

A primeira instituição pública de Educação Especial no Brasil foi o “Imperial Instituto dos Meninos Cegos”, criado pelo então imperador Dom Pedro II, em 1854. Cinco anos após a sua fundação, a escola passou a se chamar “Instituto Benjamin Constant” (IBC), nomenclatura que permanece até os dias atuais.

Já na década de 1940, foi criada a expressão “crianças excepcionais”, cujo significado se referia àquelas “que se desviavam acentuadamente para cima ou para baixo da norma do seu grupo em relação a uma ou várias características mentais, físicas ou sociais” (FIGUEIRA, 2008, p. 94).

Porém, até o início da segunda metade do século XX, pouco ainda se falava em Educação Especial no Brasil. Somente a partir de 1960, essa modalidade de ensino passou a ser discutida com maior ênfase, tornando-se preocupação dos governos, com a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais (ROGALSKI, 2010, p. 2).

Ao longo dos anos, as escolas especiais, a partir da adoção de metodologias didáticas que levavam em consideração as peculiaridades de seu público-alvo, contribuíram de maneira decisiva para que os indivíduos que apresentam NEE pudessem se desenvolver melhor mental e fisicamente.

Com o surgimento das escolas especiais, as crianças com deficiência obtiveram a chance de poder frequentar, finalmente, uma escola. Este foi na verdade o grande mérito das escolas especiais, isto é, elas se constituíram nas primeiras escolas que atenderam alunos com deficiência. As escolas especiais, portanto, não eram, como alguns pensam, escolas “segregadoras”, pelo contrário, integraram pela primeira vez as crianças com deficiência no sistema escolar. (BEYER, 2010, p. 14-15).

Ladeira (2018) relata um projeto pedagógico relacionado ao ensino de Geografia, em que alunos com NEE, a partir de seus próprios corpos e do reconhecimento de seus trajetos de casa até a escola, puderam desenvolver habilidades básicas sobre lateralidade e localização espacial.

A prática pedagógica em questão – realizada no Centro Estadual de Educação Especial Maria do Rosário (CEEEMAR), localizado em Barbacena, interior de Minas Gerais – foi conduzida em três etapas.

Em um primeiro momento, os próprios corpos do aluno foram utilizados como “materiais didáticos” para a aprendizagem sobre localização e orientação espacial. Para o início das atividades, realizadas na própria sala de aula, os discentes dispuseram suas carteiras lado a lado até formarem um retângulo.

Posteriormente, o professor de Geografia solicitou aos alunos que identificassem seus próprios membros superiores e exibissem o braço esquerdo e o braço direito. O docente também perguntou a cada estudante quem eram os colegas que estavam sentados, respectivamente, à sua esquerda, à sua direita e à sua frente. De maneira geral, após a execução sistemática da atividade sobre lateralidade, os alunos apresentaram noções satisfatórias sobre as relações topológicas elementares (“esquerda”, “direita”, “frente”, “atrás”, “proximidade”, “distância”, “acima”, “abaixo”).

Na segunda etapa, os alunos fizeram um trabalho de reconhecimento do espaço escolar, em que o professor solicitou que eles observassem atentamente todos os pontos visitados e, já em sala de aula, após o contato direto com o espaço físico escolar, professor e alunos elaboraram juntos um mapa representando a escola⁶. Por fim, na última etapa do projeto pedagógico, foi desenvolvido um mapa traçando o trajeto entre a escola e o centro da cidade de Barbacena⁷.

Segundo Ladeira (2018), o retorno dos discentes às atividades desenvolvidas foi extremamente positivo, pois, para o aluno com NEE, deter certo domínio sobre o seu espaço, mais do que um conhecimento escolar apreendido, consiste em uma condição importante para a própria autonomia em sua vida social, eleva a autoestima e permite exercer plenamente a cidadania, conquistando o essencial direito de ir e vir sem precisar depender de outras pessoas.

O autor também chama a atenção para a importância do atendimento educacional especializado e questiona se o projeto por ele relatado obteria os mesmos resultados positivos, caso fosse realizado em uma escola regular:

Os alunos [...] caso estivessem frequentado uma escola da rede regular, provavelmente não apresentariam o mesmo desenvolvimento escolar positivo, pois, no CEEEMAR encontraram uma estrutura voltada para as suas peculiaridades, que envolve uma equipe de profissionais paramédicos, turmas reduzidas, material didático apropriado, banheiros adaptados e fácil acessibilidade de cadeirantes a todos as dependências da escola. [...] Tais fatores se constituíram em importantes

⁶ “Embora contasse com a participação efetiva dos alunos, foi necessária a intervenção do professor para a efetiva concretização do mapa proposto, o que vem a corroborar a concepção de que alunos com necessidades educacionais especiais têm grandes dificuldades em apresentar descrições satisfatórias sobre o espaço geográfico se não estiverem em contato direto com o mesmo” (LADEIRA, 2018, p. 148).

⁷ “Por se tratar de um tema presente em suas realidades concretas, os alunos se envolveram com bastante afinco na atividade de traçar um mapa sobre o caminho da escola ao centro de Barbacena. Assim como na atividade anterior - percepção e representação do espaço escolar – docentes e discentes trabalharam conjuntamente na elaboração do mapa. O trajeto a ser colocado no mapa abrange uma distância de aproximadamente sete quilômetros. Ao longo desse caminho, há praças, hospitais, igrejas, escolas e supermercados, entre outros importantes pontos de referência para orientação espacial. À medida do possível, o professor também procurou incluir no mapa a indicação da direção dos bairros onde os alunos residem. De maneira geral, os discentes se lembraram dos principais pontos de referência encontrados durante o trajeto da escola ao centro da cidade, embora tenham se confundido sobre as localizações precisas dos mesmos” (LADEIRA, 2018, p. 149).

diferenciais para a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. (LADEIRA, 2018, p. 150).

Apesar dos inumeráveis exemplos de práticas pedagógicas bem-sucedidas registradas pelas escolas especiais, diversos estudos (JERUSALINSKY, 1997; MENA, 2000; VYGOTSKY, 1989) consideram que essas intuições contribuem significativamente para aumentar ainda mais a exclusão social dos indivíduos que possuem algum tipo de deficiência. Nesse sentido, o próximo tópico apresenta os argumentos de autores que defendem a inclusão de alunos com NEE no ensino regular, independentemente do comprometimento que porventura esses discentes possam apresentar.

3 INCLUSÃO

Muitos educadores apoiam abertamente o fim dos estabelecimentos de ensino especializados e defendem a inclusão de todos os alunos, indistintamente, no ensino regular. Vygotsky (1989), por exemplo, considerava que a convivência escolar de alunos com necessidades educacionais especiais exclusivamente com colegas que possuem as mesmas deficiências é uma prática pedagógica que pode causar o atrofiamento intelectual desses estudantes.

Para Jerusalinsky (1997), a Escola Especial tem como principais aspectos negativos os perigos da discriminação e da marginalização de seus discentes; um falso democratismo, que confunde uma questão de sintoma com uma questão de direito; e um igualitarismo demasiadamente imaginário, que está muito mais destinado a satisfazer o narcisismo dos profissionais do que suprir as verdadeiras necessidades das crianças que padecem de dificuldades motoras ou cognitivas.

O termo Educação Especial define, por um lado, práticas educativas para crianças e adolescentes que precisam de um atendimento, metodologia, atenção e instrumentos específicos que se adequem às suas necessidades especiais: deficiência auditiva, física, mental, visual, ou doença mental. Desse modo, é uma conquista da sociedade, na medida em que atende a pessoas que não conseguem usufruir dos processos regulares de ensino, sensibilizando-se e adaptando-se às diferentes necessidades individuais. Por outro lado, o termo Educação Especial é também entendido como uma prática segregacionista, pela maneira como se desenvolveu ao longo dos anos, servindo para legitimar a discriminação e o despreparo das instituições de ensino para lidar com as chamadas “crianças-problema”, separando-as das outras crianças. (MENA, 2000, p. 32-33).

Diante desse contexto, a inclusão de indivíduos que apresentam necessidades educacionais especiais ou de distúrbios de aprendizagem nas escolas regulares surge como principal alternativa às Escolas Especiais.

Segundo Rodrigues e Maranhe (2008, p. 25), a inclusão escolar tem sido pautada pelo conceito de “normatização”, o que implica proporcionar a crianças e jovens com deficiência condições de vida tão normais quanto é possível para todas as pessoas, ou seja, a sociedade deve organizar-se para eliminar barreiras e oferecer condições para que todas as pessoas desenvolvam suas potencialidades. Segundo esses autores, a inclusão escolar favorece a integração e a participação social da pessoa com NEE, de forma que ela possa ter boas experiências, tomar decisões, escolher e assumir papéis sociais importantes.

Seguindo essa linha de raciocínio, para Mascarenhas (2014), o processo de inclusão escolar é importante não apenas por representar um ideal mais democrático de acesso à educação básica, mas também por ser fundamental para o processo de sociabilidade tanto de alunos com NEE quanto para os estudantes que não apresentam déficits físicos ou mentais, contribuindo, assim, para que se possa colocar em prática atitudes positivas, como, por exemplo, o exercício da alteridade:

Em geral, elas [crianças portadoras de NEE] acabam levando o “diferente” a outras crianças. E, esse diferente, depois de muita conversa e explicações, vira logo comum e deixa de ser um bicho exótico de sete cabeças. As crianças acabam acolhendo a criança com autismo [...] e descobrem como lidar com ela. Com isso, desenvolvem a paciência e são prestativos, oferecendo sempre ajuda. [...] Lidar com o diferente prepara o outro para encarar o mundo. (MARCARENHAS, 2014).

Desse modo, a escola inclusiva pode se constituir em um importante instrumento para se fomentar uma sociedade solidária, em que todos os seus membros não sejam vistos pelos seus defeitos, mas valorizados como cidadãos de fato, que merecem (e devem) ser respeitados. E esta tarefa não cabe apenas aos profissionais de educação, mas a toda sociedade.

Por outro lado, Garcia (2010) adverte que, apesar de os documentos que instituem as políticas inclusivas apresentarem um discurso em comum de práticas educacionais inclusivas capazes de promover uma inclusão social, tais políticas não questionam a organização escolar presente na educação básica. De acordo com o autor, especificamente em relação aos alunos com algum tipo de deficiência, as práticas inclusivas são seguidamente relacionadas exclusivamente a serviços ou atendimentos especializados. Isso significa dizer que a inclusão ocorreria em uma escola sem problemas, a qual não tem necessidade de questionar o modelo educacional e seus limites, bem como sua histórica exclusão, no que se refere à apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados.

Em outros termos, Garcia (2010) chama a atenção para o fato de que as políticas inclusivas são pautadas em um “modelo *ideal* de escola” e não levam em conta as diversas dificuldades enfrentadas pelas instituições de ensino em seu cotidiano.

Não obstante, Hallahan e Kauffman (1994) apontam que a proposta de “inclusão total” ainda sofre considerável resistência, pois nem todos os educadores do ensino regular são

capazes de lidar com todos os tipos de alunos com dificuldades especiais, principalmente com os casos de menor incidência – mas de maior gravidade – que exigem recursos técnicos e serviços diferenciados de apoio.

A afirmação de que as pessoas deficientes compõem um grupo minoritário em luta pelos seus direitos civis, como qualquer outra minoria oprimida e segregada, é um argumento falacioso para sustentar a defesa da “inclusão total”, porque, além de grupo minoritário, eles têm dificuldades centradas nos seus mecanismos de aprendizagem e precisam de respostas educacionais diferenciadas, nem sempre disponíveis na classe comum. (MENDES, 2006, p. 396).

É importante refletir com bastante cautela sobre as ideias que apregoam o possível fechamento das Escolas Especiais. É preciso compreender os alunos em suas especificidades, pois cada indivíduo tem seu tempo próprio de aprendizagem, podendo necessitar, em ocasiões pontuais, de atendimento educacional personalizado.

É possível, por exemplo, que uma criança com autismo ou Síndrome de Down não consiga se alfabetizar em uma escola regular e os pais optem por, naquele momento, matriculá-la em uma Escola Especial, onde ela poderá obter um melhor rendimento escolar.

Há também o caso de alunos que não conseguem permanecer no turno escolar integral dentro de uma sala de aula regular, por terem a capacidade de concentração comprometida (TABAK, 2014). Já outros estudantes apresentam melhores desempenhos escolares quando frequentam, no mesmo ano letivo, instituições de ensino especiais e regulares.

Portanto, no tocante ao processo de ensino-aprendizagem, pode-se afirmar que Escola Especial e Escola Regular não se *excluem*, mas se *complementam*.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme pôde-se perceber ao longo deste artigo, o tema “inclusão” é bastante complexo; está muito além de análises maniqueístas, que focam somente na permanência de alunos com NEE em estabelecimentos de ensino adaptados às suas características ou na inclusão desses estudantes no chamado ensino regular.

Como bem pontuou Maciel (2000), em nome da igualdade de atendimentos, muitos teóricos radicais ainda defendem a inclusão escolar de forma simplista: basta colocar o aluno com NEE na classe regular e tudo se resolveria. Todavia essas teses não refletem sobre o fato de que as pessoas com deficiência intelectual ou física possuem necessidades educativas específicas que devem ser devidamente levadas em consideração no processo de ensino-aprendizagem e, assim, pouca contribuição têm trazido para todos os envolvidos nesta questão.

Não se trata de negar os benefícios das políticas inclusivas. Porém é importante salientar que, ao incluir um aluno com NEE em uma turma do ensino regular, é preciso analisar determinadas questões relacionadas à adaptabilidade arquitetônica do espaço escolar e à capacitação e preparação do professor para trabalhar com crianças e jovens que necessitam de atendimentos especializados.

Em outros termos, pode-se afirmar que uma escola regular que não possua infraestrutura adequada e/ou disponha de recursos humanos devidamente preparados contribuirá mais para a “exclusão” do que propriamente para a “inclusão” do indivíduo com NEE. “Colocar junto não significa integrar. Pelo contrário, parece mais uma ‘integração selvagem’, onde a criança está somente no mesmo espaço físico, mas com outra professora, e realizando outras tarefas.” (MENA, 2000, p. 35).

Não é raro conhecer exemplos de alunos com NEE que durante suas experiências no ensino regular constantemente foram vítimas de *bullying*, não tiveram acesso a materiais didáticos adaptados às suas peculiaridades, não conseguiram acompanhar o ritmo de aprendizagem dos demais colegas, tampouco receberam atenção especializada por parte dos professores. Esses e outros aspectos negativos explicam por que muitos alunos com NEE ainda encontram bastante dificuldade para se adaptarem ao ensino regular.

Sob o aspecto pedagógico, é preciso encarar as dificuldades intelectuais e físicas dos alunos com NEE não como um atributo negativo, mas como uma auspiciosa oportunidade de aperfeiçoamento das práticas educacionais. É importante acreditar no potencial deste estudante, não subestimar sua inteligência.

Os alunos com algum tipo de deficiência (seja mental, visual ou auditiva), desde que sejam realizadas adaptações curriculares que respeitem suas especificidades, possuem inúmeras habilidades e podem apreender o conteúdo didático como quaisquer outros estudantes. É fundamental que eles façam ou então tentem realizar sozinhos as atividades escolares propostas, concedendo, assim, a oportunidade para que o aluno com dificuldades intelectuais se torne verdadeiramente protagonista no processo de ensino-aprendizagem.

Além do mais, o indivíduo com NEE não deve ser visto pela sociedade como cidadão de segunda categoria, que deve ser tratado com comiseração ou assistencialismo, mas como cidadão de fato. Sem mudar nossa concepção estereotipada sobre a pessoa com deficiência, pouco poderá ser feito para acabar com a discriminação. Portanto, quando pensamos em indivíduos com algum tipo de comprometimento físico ou intelectual, não queremos simplesmente falar em igualdade de direitos, mas, sobretudo, em respeito às diferenças.

Apesar de não existir uma fórmula pronta para solucionar o grande desafio que representa o ensino especial, consideramos que promover a afetividade no ambiente escolar, introduzir em sala de aula atividades grupais, estimular atividades lúdicas e desenvolver certos

conteúdos por meio de projetos e oficinas podem ser importantes recursos didático-pedagógicos para auxiliar o docente que trabalha com alunos que apresentam NEE.

REFERÊNCIAS

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BRASIL. Lei 9.394/1996 (Lei Ordinária), 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 1 ago. 2018.

ESCOLA DA INTELIGÊNCIA. **Inclusão escolar**: relevância e possibilidades. 2017. Disponível em: <https://escoladainteligencia.com.br/inclusao-escolar-relevancia-e-possibilidades/>. Acesso em: 27 jul. 2019.

Ferrazzo, G. **Educação especial inclusiva versus instituições especializadas**: uma abordagem histórico-crítica das políticas educacionais em Ariquemes-RO. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014. Disponível em: https://www.ri.unir.br/jspui/bitstream/123456789/1980/1/3436_gedeli_ferrazzo.pdf. Acesso em: 27 jul. 2019.

FIGUEIRA, E. **Caminhando em Silêncio** – Uma Introdução a Trajetória das Pessoas com Deficiência na História do Brasil. São Paulo: Giz Editorial, 2008.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em: 28 jul. 2019.

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 11-23.

HALLAHAN, D.; KAUFFMAN, J. **Exceptional children**. Introduction to special education. 6. ed. Boston: Allyn Bacon, 1994.

Jerusalinsky, A. A escolarização de crianças psicóticas. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 72-95, 1997. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281997000200008. Acesso em: 27 jul. 2019.

MACIEL, M. R. C. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. **Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 51-56, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/3kyptZP7RGjjkDQdLFgxJmg/?lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2019.

LADEIRA, F. F. Percepção, apreensão e construção espacial em alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Ágora**, Conselheiro Lafaiete, v. 3, n. 1, p. 141-152, 2018. Disponível em: <https://www.fasar.com.br/revista/index.php/agora/article/view/86>. Acesso em: 15 ago. 2019.

MASCARENHAS, D. **Escola especial ou regular? Como tomar a decisão certa para seu filho?** 2013. Disponível em: <http://redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia/2013/10/escola-especial-ou-regular-como-tomar-decisao-certa-para-seu-filho.html>. Acesso em: 31 jul. 2019.

MENA, L. F. B. Inclusões e inclusões: a inclusão simbólica. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 20, n. 1, p. 30-39, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/xnwV6HKHc ppYDZwq4YNzfMN/?lang=pt>. Acesso em: 31 jul. 2019.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 jul. 2019.

MIRANDA, A. A. B. Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 7, n. 7, p. 29-44, 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880>. Acesso em: 27 jul. 2019.

MIRANDA, C. S. de. **Jardim Sensorial**: abordagem inclusiva de Ciências em espaço não escolar. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) - Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-izabela/index.php/aic/article/view/504>. Acesso em: 27 jul. 2019.

Rodrigues, O. M. P. R.; MARANHE, E. A. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. *In*: CAPELLINI, V. L. M. F. (Org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

ROGALSKI, S. M. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista de Educação do Ideau**, v. 5, n. 12, p. 1-13, 2010. Disponível em: https://www.passofundo.ideau.com.br/wp-content/files_mf/eca97c3f3c5bda644479e4c6a858f556168_1.pdf. Acesso em: 27 jul. 2019.

SILVA, M. A. L. O aluno com necessidades especiais e o processo de inclusão no ensino regular. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 4., Recife, 2017. **Anais ... Recife**, p. 1-9, 2017. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRAB_ALHO_EV073_MD1_SA11_ID2982_04072017151238.pdf. Acesso em: 27 jul. 2019.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; ROSA, E. M. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 4, p. 695-708, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/sN6wRgRRg6qMYNpLTHS5tR/?lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2019.

Tabak, S. **Escola especial ou regular? Como tomar a decisão certa para seu filho? 2013**. Disponível em: <http://redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia/2013/10/escola-especial-ou-regular-como-tomar-decisao-certa-para-seu-filho.html>. Acesso em: 31 jul. 2019.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC, AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). Ministry of Education and Science. **Final Report on the World Conference on Special Needs Education**: access and quality. Salamanca: Spain, 1994. p. 7-10.

VIGOTSKY, L. S. **Obras completas**. Tomo cinco: Fundamentos de Defectologia. Havana: Editorial Pueblo Y Educación, 1989.