

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM BAIXA VISÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL EM CAMPINA GRANDE - PB

Autor: Maria Karoline Nóbrega Souto Dantas

Faculdade Integrada de Patos – karol_souto@hotmail.com

Orientador: Prof. Ms. Maria do Rosário Germano Maciel

Universidade Estadual da Paraíba – mrggmaciell@gmail.com

Resumo: Estudos sobre inclusão educacional têm apontado caminhos que garantam a inserção das pessoas com deficiência no espaço regular de ensino. Entretanto, pouco se tem falado a respeito das pessoas com baixa visão nesse espaço. Assim, o presente artigo tem como objetivo apresentar um estudo realizado sobre a inclusão de crianças com baixa visão, que cursam o Ensino Fundamental na cidade de Campina Grande – PB. Utilizamos a observação, a entrevista e o questionário como instrumentos de coleta de dados. Para atender aos nossos objetivos nos acostamos nas contribuições de Fumegalli (2012), Sassaki (1998), Bueno (2001) (1998) (1999), entre outros. A análise dos depoimentos das entrevistas, observações e dos questionários apresentaram a complexidade do processo de inclusão, bem como os inúmeros problemas relacionados à direção do processo de inclusão na escola regular. Concretizar na rotina escolar o que foi estabelecido por lei para atender as crianças com baixa visão apresenta-se como um dos grandes desafios da escola na atualidade.

Palavras-chave: Inclusão, Baixa Visão, Escola Regular.

1. INTRODUÇÃO

Sabemos que a educação de pessoas com deficiência visual tem sido alvo de grandes discussões nos dias atuais, principalmente porque há quem defenda a ideia de que pessoas com deficiências visuais devem estudar em escolas especializadas, ou seja, escolas que possuam equipamentos apropriados e estejam preparadas para recebê-los e educá-los e os que entendem ser a escola regular o local apropriado para incluir essas crianças, este último entendimento fundamentado nas normas legalistas.

Os estudos sobre inclusão revelam que a pessoa com deficiência possui direitos, ela sente, pensa, cria e, portanto precisa ser respeitada e incluída na suas especificidades. Nessa perspectiva, esse estudo traz discussões sobre a inclusão de crianças com baixa visão na escola regular, podendo assim contribuir também para a reorientação de práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

2. METODOLOGIA

A opção metodológica que fundamenta essa pesquisa se acosta às contribuições da abordagem qualitativa. Entendendo-a como uma pesquisa que trabalha com o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos

(83) 3322.3222

contato@cintedi.com.br

www.cintedi.com.br

que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 32).

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

A Constituição Federal do Brasil (1988) assume o princípio da igualdade como pilar fundamental de uma sociedade democrática e justa, como apresenta no Art. 5º que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros, residentes no país, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 1988).

Consultando a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) localizamos que ela define Educação Especial como sendo uma modalidade de educação escolar, voltada para a formação do indivíduo, com vistas ao exercício da cidadania. Portanto, é uma modalidade de ensino onde sua aplicação transpassa o sistema educacional visando propiciar a pessoa com deficiência o desenvolvimento de sua personalidade, a participação na sociedade, entre outros. Essa conceituação insere a educação especial no contexto geral da educação, tendo como finalidade pedagógica apoiar e complementar os serviços educacionais comuns, contribuindo para o desenvolvimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

O primeiro marco da Educação Especial, no Brasil, segundo Romero e Souza (2008), ocorreu no período imperial, com Dom Pedro II em 1854, influenciado pelo ministro do Império Couto Ferraz, admirado com o trabalho do jovem cego José Álvares de Azevedo que educou com sucesso a filha do médico da família imperial, Dr. Sigaud, criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Em 1857, D. Pedro II também criou o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos. Em 1891, o Instituto dos Meninos Cegos passa a se chamar Instituto Benjamin Constant – IBC, no qual funciona até os dias de hoje.

Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4024/61) avança, pois concebe a educação como direito de todos e recomenda a integração da educação especial, ao Sistema Nacional de Educação. Dez anos depois, a Lei 5692/71 altera a mencionada LDB, reafirmando a necessidade de se conferir um tratamento adequado aos alunos com deficiência.

De acordo com Romero e Souza (2008), a partir da Declaração de Salamanca (1994) o se proclamou que todas as crianças possuem suas características, interesses, habilidades e necessidades que são únicas e, portanto, tem direito à educação e à oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem e, “[...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que

deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (SALAMANCA, 1994, p 1 e 2).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), pela primeira vez, na história da educação brasileira, apresenta um artigo específico sobre a educação especial, reconhecendo o direito à diferença, ao pluralismo e à tolerância. No capítulo V, artigo 58, recomenda-se, que essa modalidade de ensino seja ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino, que deve contar com: apoio especializado, para o atendimento adequado aos alunos especiais e classes, escolas ou serviços especializados quando, não for possível, a inclusão em classes regulares.

Sabemos que as discussões sobre a “Educação de Crianças com Necessidades Especiais” em escola regular são recentes, em nosso país. Estas surgem revestidas com um forte vestígio de “exclusão”, e assistencialismo. Durante muito tempo, essas crianças frequentaram as escolas Especiais, ou seja, excluídas do ensino regular.

Com a divulgação da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), chega para nós o movimento de inclusão, no qual define o termo “Necessidades Educacionais Especiais” como:

[...] a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. As escolas têm de encontrar maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que possuem deficiências graves. (BRASIL, 1994, p.17-18).

A partir desse entendimento citado na Declaração de Salamanca as escolas são orientadas a buscar meios de ensinar todas as crianças e jovens que tem deficiências ou dificuldades de aprendizagem, inclusive às que possuem deficiências graves.

3.2 A ESCOLA INCLUSIVA

Fumegalli (2012) revela que no final da década de 80, surge o movimento de inclusão que desafia qualquer situação de exclusão, tendo como base o princípio de igualdade de oportunidades nos sistemas sociais, incluindo a instituição escolar. Esse movimento mundial tem como preceitos o direito de todos os alunos frequentarem a escola regular e a valorização da diversidade, de forma que as diferenças passam a ser parte do estatuto da instituição e que todas as formas de construção da aprendizagem sejam consideradas no espaço escolar.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica nos apresenta o seguinte conceito de escola inclusiva:

A escola [deve] prepara-se, organiza-se, capacitar seus professores, para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentem necessidades especiais. Inclusão, portanto, não

(83) 3322.3222

contato@cintedi.com.br

www.cintedi.com.br

significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica. (BRASIL, 2001, p.40).

Oliveira e Amaral (2004) enfatizam que a dificuldade para a consolidação da educação inclusiva esbarra, entre outros aspectos, com a inadequação dos espaços físicos, a falta de recursos materiais, a falta de propostas pedagógicas pertinentes e uma formação que não qualifica o professor para trabalhar com alunos com deficiência em suas salas de aula.

O princípio básico da inclusão escolar consiste em que as escolas reconheçam diversas necessidades dos alunos e a elas respondam, assegurando-lhes uma educação de qualidade, que lhes proporcione aprendizagem por meio de currículo apropriado e promova modificações organizacionais, estratégias de ensino e uso de recursos, dentre outros quesitos. (UNESCO apud MENDES, 2002).

Destacamos ainda a lei mais recente, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2016), em seu artigo primeiro assegura e promove, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para pessoa com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania.

3.3 A PESQUISA

Essa pesquisa foi realizada no Instituto dos Cegos de Campina Grande –PB e em Escola Regular da Rede Estadual de Ensino, denominada nesse estudo de Escola B. De acordo com relato da diretora Adenize Queiroz, do Instituto dos Cegos às crianças que tem baixa visão estudam no instituto pela manhã e na escola regular à tarde. No horário da manhã, duas vezes por semana as crianças frequentam a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), local onde acontece o apoio aos deficientes visuais, favorecendo e auxiliando o seu processo de aprendizagem. Nos demais dias, pela manhã as crianças estão no Instituto participando de atividades diversificadas, tais como: músicas, informática, judô, natação e quando necessário fazem aulas de reforço.

Foi relatado por uma professora do Instituto dos Cegos que a instituição é parceira das escolas regulares, ele se responsabiliza pela locomoção dos estudantes, a transcrição de provas e de exercícios em tinta para o Braille, a tradução do Braille para a impressão em tinta, no intuito de favorecer o trabalho da professora da sala regular. De acordo com a professora esse trabalho desenvolvido em conjunto entre o Instituto dos Cegos e a Escola Regular vem contribuindo para que a pessoa com deficiência visual se desenvolva satisfatoriamente e consiga construir sua autonomia.

Tanto a realização das observações quanto à aplicação dos questionários na Escola Regular B foram realizados durante cinco dias. Identificamos que nesta instituição existem várias turmas que possuem crianças com deficiência visual, porém nossas observações foram efetivadas nas turmas do 1º e 4º ano, visto que as crianças com baixa visão estudam nestas turmas.

- **Observando a sala de aula**

Através da observação na turma do 4º ano, percebemos que a professora desenvolve as atividades de sala no coletivo, com a sala em forma de um semicírculo e ou em duplas, segundo as orientações legais que diz que o ensino para as crianças com baixa visão devem ser cooperativo, o arranjo da sala deve favorecer a ajuda e o apoio mútuo, a colaboração, os laços de amizade e a solidariedade são importantes para todos os alunos.

- **Observando as brincadeiras**

Ainda de acordo com as observações percebemos a dificuldade que a Escola Regular B tem em relação ao tempo reservado para as brincadeiras. As crianças com baixa visão, em especial as meninas, merendam e recreiam na sala do AEE (Atendimento Educacional Especializado). De acordo com informações dadas pela professora, às meninas com baixa visão não se sentem confiantes em brincar no pátio junto com as outras crianças. Já alguns dos os meninos, por se sentirem mais fortes e encorajados não se importam em brincar junto com as demais crianças.

Em relação a essa discussão na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2006) está posto que é brincando que a criança aprende a lidar com as diferenças, pois somos diferentes, gostamos de coisas distintas, fazemos as coisas de modo diverso, necessitamos de um tempo diferente para realizá-las, aprendemos de maneira diferente. Nesse sentido, o brincar alegre e motiva as crianças, dando-lhes oportunidades de ficarem felizes, trocarem experiências, ajuda a se enxergarem e a enxergarem as que não enxergam, as que correm muito depressa e as que não podem correr. O documento deixa-se como sugestão para a Escola que ela possa organizar seus momentos de recreio de forma que contribua para a inclusão das crianças.

- **Observando as adaptações curriculares**

Em relação às adaptações curriculares, no Brasil, estas são abordadas legalmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares em ação, elaborado pela Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação, publicado originalmente em

1999 e reeditado em 2000, neste documento as adaptações curriculares são definidas como:

[...] possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos (BRASIL, 2000, p.33).

Percebemos, portanto, através das observações realizadas que as professoras da escola regular não têm adaptado seus planos de aula coletiva para atender as especificidades dos alunos com baixa visão. Geralmente, fazem adequações que não cooperam para o crescimento pedagógico das crianças. Por exemplo: a maioria das atividades não são transcritas em Braille para que os alunos com baixa visão possam participar e interagir durante o desenvolvimento das aulas. Nesse contexto, como não enxergam bem os textos dos livros (devido ao tamanho da letra), e nem visualizam a letra da professora no quadro, as crianças com baixa visão ficam sempre aguardando que a ela conclua a leitura dos textos e as atividades no quadro para que possam realizar suas atividades de forma oral, com mediação da professora. Nessa dinâmica de trabalho o sentido mais importante para elas é a audição, pois através dele é que as crianças compreendem o que está sendo dito/lido pela professora e pelos colegas de turma.

- **Observação à sala do AEE**

Durante as observações na sala do Atendimento Educacional Especial, percebemos o quanto a professora se esforça para que seus alunos obtenham independência e conhecimento, fazendo uso de diferentes metodologias e materiais. A professora tem sempre o cuidado de nomear o que as crianças estão tocando, explicando de forma precisa e objetiva.

- **Os questionários**

Após a realização das observações organizamos nossos dados e partimos para elaboração do questionário, que tenha como objetivo refletir sobre o que tínhamos visto sem perder de vista o processo de inclusão escolar. Dessa forma, nas observações identificamos os avanços e limites que perpassam o processo de inclusão e na aplicação dos questionários buscávamos conhecer os entendimentos de alguns profissionais sobre a inclusão de crianças com baixa visão.

- **Com a palavra a diretora e a vice-diretora**

Os questionários foram respondidos pela diretora e a vice-diretora. Optou-se por analisar as questões dois e quatro referente ao questionário específico. Utilizamos AP para Aluna Pesquisadora, D para diretora e V para vice-

diretora. AP: Quais os materiais que a escola dispõe para atender alunos com deficiência visual? Acha que a escola está preparada (com materiais e equipamentos) para receber esses alunos com Deficiência Visual? D – Temos computadores, regletes, lupa, máquina de datilografia, impressora em Braille, livros didáticos e paradidáticos, jogos. A escola está preparada sim para receber os alunos. V – Sim, temos a sala do AEE com pedagogos com formação pela FUNAD (Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência) e a sala é toda equipada para este atendimento junto aos professores na sala regular.

AP: Qual a formação exigida para os professores que trabalham com deficiência visual? As professoras desta instituição participam de formações para trabalhar com as crianças? Se sim, como se dá? D – As professoras além de ter o curso Licenciatura Plena em Pedagogia também recebem formação continuada pela FUNAD. V – Os professores da sala do AEE e das salas regulares tem que ter Licenciatura Plena em Pedagogia. Sim, pela FUNAD. Através das respostas da Diretora e da Vice-diretora podemos constatar que tem acontecido junto às professoras da Escola Regular B formação continuada para trabalhar com as crianças que são deficientes visuais, em nosso caso de estudo, as que possuem baixa visão. Afirmam também que a escola possui sim estrutura para receber os alunos com deficiência. Os materiais disponíveis na escola – segundo a diretora a escola possui computadores, regletes, lupa, máquina de datilografia, impressora em Braille, livros didáticos e paradidáticos, jogos - são capazes de auxiliar a atuação dos professores junto aos alunos, mas diante das observações realizadas percebemos certa discordância entre o dito e o feito, ao que parece, há professores que não sabem utilizar o material existente, a exemplo da reglete. Percebemos ainda que o material tem sido utilizado apenas pela professora da sala do AEE, visto que as professoras trabalham com a didática tradicional, quadro branco e marcador, livro didático, xérox de texto, metodologias e recursos que pouco contribuem para o processo de desenvolvimento e participação dos alunos com baixa visão em sala de aula.

- **Com a fala as professoras**

Para as professoras fizemos outro questionário e algumas questões foram acrescentadas ao questionário da professora do AEE. Utilizaremos AP para Aluna Pesquisadora, P 1 e P 2 para professoras da sala regular. Vale salientar que todas as professoras da escola foram convidadas a responder o questionário, mas nem todas aceitaram, analisaremos as questões seis, sete, oito e onze. Para a professora do AEE usaremos a sigla P3, bem como utilizaremos as questões sete, oito e onze. AP: Como se dá a aprendizagem das crianças com baixa visão, estão de fato construindo conhecimento tal como seus

colegas? P1 – Na minha turma como eles já estão alfabetizados facilita, mas é difícil, pois a questão da disciplina atrapalha. P2 – Sim, tenho um ótimo apoio da pedagoga da sala do AEE.

AP: Você tem aperfeiçoado seus estudos para trabalhar com crianças com baixa visão? Como? P1 – Sim. Só que não para deficiência visual e sim para outras especialidades. P2 – Diariamente com a experiência e as orientações da sala do AEE. AP: Com que frequência você se reúne com a responsável da sala do AEE para planejamento e partilha sobre o processo de aprendizagem dos alunos com baixa visão? Como se dão esses encontros? P1 – Não, o tempo disponível não tem. P2 – Nos planejamentos mensalmente e diariamente eles nos acompanham. AP: As crianças com baixa visão participam de todas as atividades planejadas em sala de aula? Justifique sua resposta. P1 – Nem todas, a maioria das atividades são feitas só na oralidade. P2- Sim a sala do AEE e a parceria do Instituto dos Cegos.

AP: Considera que está preparado para o desempenho de seu papel político-pedagógico em relação a todos os alunos? P3 – Sim, pois me dedico há dez anos com esses alunos, já participei de vinte e cinco cursos específicos para deficientes visuais.

AP: Com que frequência você se reúne com a professora da sala de aula regular para planejamento e partilha sobre o processo de aprendizagem dos alunos com baixa visão? Como são esses momentos? P3 – Sempre que necessário nos comunicamos e adaptamos atividades para os alunos. AP: Em sua opinião, qual principal obstáculo na inclusão das crianças com baixa visão na escola regular? P3 – A falta de formação dos professores.

De acordo as respostas aparece uma contradição quanto à formação continuada. Quando a equipe de direção foi perguntada sobre essa questão sua resposta foi de que há uma formação continuada oferecida pela FUNAD, identificamos divergências nas falas das professoras, a primeira participou de outras formações, mas não na área de deficiência visual, enquanto a segunda diz se aperfeiçoar diariamente com apoio da professora do AEE, o seja, não participou de formação continuada. Essa realidade pode trazer consequências para a aprendizagem dos alunos com baixa visão, visto que apenas a professora da sala do AEE é especializada em educação de crianças com baixa visão, esse aspecto é identificado na resposta da professora do AEE. Ela percebe que um dos obstáculos para a inclusão das crianças com baixa visão relaciona-se à formação de professores.

Quando perguntamos as professoras sobre a aprendizagem das crianças com baixa visão identificamos nas respostas há uma transferência de responsabilidade para a docente do AEE, ou seja, afirma que tem um ótimo apoio da pedagoga da AEE. A outra professora coloca dificuldade em relação à disciplina dos alunos,

não adentrando na resposta, na verdade responde de maneira evasiva, não conseguem responder a pergunta.

Em relação ao planejamento e a partilha sobre o processo de aprendizagem dos alunos com baixa visão, identificamos um ponto preocupante, pois não há encontros entre as professoras da sala regular com a professora da sala do AEE. Ao que parece, há uma certa divergência nas respostas uma afirma acontecer nos planejamentos mensais, a outra revela que o tempo não existe, enquanto a professora do AEE afirma que quando necessário, nos comunicamos. Essa ausência de espaços coletivos de reflexão individualiza o trabalho de modo que cada professora realize o seu trabalho a seu modo. Essa lacuna que fica com a falta das partilhas com relação aos alunos dificulta o processo de desenvolvimento da aprendizagem alunos. Sabemos que o trabalho com alunos com baixa visão baseia-se no princípio de estimular a utilização plena do potencial de visão e dos sentidos remanescentes, bem como na superação de dificuldades e conflitos emocionais. Estes alunos devem aprender a perceber visualmente as coisas, as pessoas e os estímulos do ambiente. Para isto, os educadores devem despertar o interesse dos alunos e estimular o comportamento exploratório por meio de atividades orientadas e adequadamente organizadas a partir de critérios que contemplem as necessidades individuais e específicas destes alunos.

Segundo a professora do AEE a falta de formação por parte das professoras da sala regular ainda é o principal obstáculo para a inclusão das crianças com baixa visão na escola regular, o que implicará numa dificuldade para a implantação da educação inclusiva. O professor, na educação inclusiva, precisa ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tais resultados demonstram certa precariedade quanto à realidade do sistema escolar quanto aos alunos com baixa visão, e comprova a urgência de se conceber alterações nas propostas inclusivas da instituição para desenvolver ações mais coerentes e comprometidas com os novos paradigmas defendidos pela própria escola, uma vez que, a inclusão escolar está inserida no projeto político pedagógico da mesma. O aluno com baixa visão necessita de um suporte técnico, teórico-prático, metodológico e atividades didático-pedagógicas que favoreçam a sua aprendizagem, apoiado em objetivos, conteúdos, critérios, procedimentos de avaliações, atividades, metodologias planejadas para atender as particularidades dos discentes.

Percebemos que a escola regular vem utilizando de estratégias para incluir as crianças com baixa visão, no entanto precisa compreender melhor como efetivá-las na prática pedagógica esta inclusão.

Ao que parece, ainda há uma distância entre o ideal proclamado nos documentos legais e as práticas de desenvolvida na escola. Nesse sentido vemos a necessidade da permanente reflexão e da formação continuada dos professores. Além das sugestões dadas durante o processo de análise de dados deixamos ainda outras como: a professora escrever de um tamanho maior nos quadros da sala; ter encontros quinzenais das professoras da sala regular com a professora do AEE para conversar sobre o processo de ensino dos alunos com baixa visão; principalmente que todas as crianças com baixa visão tenham acesso a todo material das aulas, e que as atividades em folha seja convertidas para o Braille, visto que isso não é feito ainda.

Lembramos que de acordo com o novo conceito de deficiência, a criança e/ou jovem, as pessoas, não são deficientes, mas sim o ambiente ao seu redor, que não se adéqua as suas necessidades, portanto cabe à escola criar condições para superar as suas deficiências, atendendo a particularidade de cada um.

Reconhecemos a necessidade dos profissionais da educação participarem das formações para aperfeiçoar seus currículos para atender às crianças com baixa visão, porém importa que o Estado ofereça condições para que os profissionais possam desenvolver seu trabalho com competência e responsabilidade. Os professores também precisam reivindicar espaços para dialogar com a professora da AEE, bem como frequentar as salas de recurso para acompanhar o desempenho de seu aluno e ajudá-lo no seu processo de aprendizagem.

4. REFERÊNCIAS

____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, 2016.

____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: 2006.

____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

____. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/ CNE/ CEB, 2001.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 4024/61. Brasília: 1961.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 5692/71. Brasília: 1971.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

BUENO, J. G. S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas**. Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 3. n.5, 1999.

BUENO, J. G. S. **A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular**. Temas sobre o desenvolvimento. São Paulo: vol.9, n.8, 2001.

FUMEGALLI, R. C. A. **Inclusão escolar: O desafio de uma educação para todos?** 2012. 47 f. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Educação Especial: Deficiência Mental e Transtorno) – Departamento de Humanidades e Educação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2012.

BUENO, B.; CATANI, D.; SOUSA, C. (Orgs.). **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 1998.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, M. A. M.; AMARAL, C. T. **Políticas públicas contemporâneas para a educação especial: inclusão ou exclusão?** 2004.

ROMERO, R. A. S.; SOUZA, S. B. de. **Educação Inclusiva: Alguns marcos históricos que produziram a educação atual** - 2008. Disponível em:<www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/447_408.pdf>. Acesso em 27 março de 2017.

SASSAKI, R. K. **Integração e Inclusão: do que estamos falando? Temas sobre Desenvolvimento**, v.7, n.39. 1998.