

INCLUSÃO EDUCACIONAL: UM ESTUDO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

PEREIRA, Helena de Ornellas Siviere, UNIUBE

helena.pereira@uniube.br

DALBERIO, Maria Célia Borges, UFTM

mariacelia@letras.uftm.edu.br

VIEIRA, Vania Maria Oliveira, UNIUBE

vaniacamila@uol.com.br

CUSTÓDIO, Maria do Carmo, PUC/SP

docarmoc@gmail.com

O presente texto objetiva apresentar um projeto de pesquisa em desenvolvimento, bem como os seus primeiros resultados. Para tanto, o texto contém uma introdução, os objetivos, a metodologia, o referencial teórico, alguns resultados e as considerações finais. A metodologia explicita o delineamento da pesquisa, os instrumentos utilizados e os sujeitos envolvidos na investigação.

Afirmamos inicialmente, que, com a inclusão, as escolas regulares passam a receber uma nova clientela de alunos - estudantes especiais com diferentes necessidades começam a freqüentar as salas de aulas regulares. Ao professor coube a tarefa de aceitar esse aluno, oferecendo uma educação diferenciada a partir de metodologias, recursos pedagógicos específicos e quando necessário um currículo adaptado as diferentes necessidades. E os professores, que pensam sobre isso?

É neste contexto que estamos desenvolvendo esse estudo, procedente de um grupo de pesquisa – GPEFORM – Formação de Professores e Qualidade de Ensino nas Escolas Públicas do Triângulo Mineiro, da UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, com o propósito de investigar quais as Representações Sociais que estão sendo construídas por professores do Ensino Fundamental da rede pública do Triângulo Mineiro sobre a inclusão educacional.

A construção teórico/metodológico desta pesquisa busca respaldo na Teoria das Representações Sociais, proposto por Moscovici, Jodelet, Sá e outros. Nossa escolha, por esse referencial, justifica-se pelo fato deste possibilitar o acesso às crenças, idéias, desejos e valores que os sujeitos constroem acerca de um determinado objeto social, neste caso, o significado sobre a inclusão educacional.

Segundo Moscovici (2003), as pessoas buscam diferentes formas de explicar a realidade que os cerca, por isso, constroem representações sociais que

têm a finalidade de tornar familiar algo não-familiar, pois na diversidade cultural em que vivemos tentamos dar significados aos objetos.

Acreditamos que a possibilidade de aplicação da teoria e metodologia de estudo das Representações Sociais no aprofundamento de temas relacionados à Formação de Professores e Qualidade de Ensino nas Escolas Públicas do Triângulo Mineiro, especificamente, o processo da inclusão na educação, constitui-se em uma perspectiva bastante promissora.

O **objetivo geral** da pesquisa é investigar quais os significados sobre a inclusão educacional estão sendo construídos pelos professores do Ensino Fundamental das Escolas Pública do Triângulo Mineiro.

Temos, ainda, os seguintes objetivos específicos: realizar leituras bibliográficas atuais pertinentes ao tema; identificar e analisar elementos caracterizadores da inclusão educacional presentes nas propostas na SEE de MG, na Lei Federal 9.394/96 - a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Parecer Nº 424/03, no Decreto Federal nº 3.298/99 - art. 4º e Lei 10.172 de 09/01/2001; investigar o perfil dos professores pesquisados das escolas públicas do Triângulo Mineiro; identificar os elementos que constituem as Representações Sociais dos professores do Ensino Fundamental das escolas públicas do Triângulo Mineiro, sobre a inclusão educacional; e apontar contribuições resultantes do processo de investigação quanto ao conhecimento das representações social que foram construídas pelos professores, no sentido de indicar caminhos na busca de uma maior qualidade de ensino nas escolas públicas do Triângulo Mineiro.

Planejamos e organizamos adequadamente os **procedimentos metodológicos** para que possam garantir o rigor científico da investigação. Tais procedimentos estão respaldados por alguns autores e atuais concepções teóricas que orientam as pesquisas. Assim, neste trabalho, utilizaremos os aportes teóricos da Teoria das Representações Sociais como instrumento teórico-metodológico, por meio do qual, apontaremos quais significados, os professores do Ensino fundamental da rede pública do Triângulo Mineiro estão construindo sobre a inclusão educacional.

Segundo Marcondes (2004, p. 38), a Teoria das Representações Sociais:

[...] permite o reconhecimento do papel do indivíduo, na sua singularidade e subjetividade, como produto e também como

produtor da realidade social, bem como o reconhecimento do senso comum como reconhecimento legítimo, produzido no cotidiano das relações humanas.

Sá (2004) aponta que a Teoria das Representações sociais têm em Moscovici sua primeira base teórica, com o objetivo é explicar os fenômenos do homem a partir de uma perspectiva coletiva, sem perder de vista a individualidade

Moscovici (1978, p. 26) conceitua Representações Sociais como “um modo de conhecimento particular que tem por função a elaboração e a comunicação entre indivíduos”. Para esse autor, a finalidade das Representações Sociais é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade. (2003, p. 54),

Para Jodelet (2001, p. 17) Representação Social é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, cuja orientação prática concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Nesse sentido, a representação social é sempre a representação de um objeto. Tem um caráter de imagem e a propriedade de poder intercambiar o sensível e a idéia, a percepção e o conceito; tem um caráter simbólico, significante, de construção, reconstrução, autônomo e criativo. (JODELET, 1989).

Nascimento (2002, p.120) acresce a esse conceito o comentário de que a Representação Social, para Jodelet “é um saber do senso comum, um conhecimento sócio-construído. É sempre a representação de alguém ou de alguma coisa. Daí ter a representação um caráter social, figurativo e simbólico”.

E para Abric (2000, p. 28), a representação social é ao mesmo tempo: “o produto e o processo de uma atividade mental, através da qual um indivíduo ou grupo reconstitui a realidade com a qual ele se confronta e para a qual ele atribui um significado específico” Assim, para Abric, a representação não é um simples reflexo da realidade, ela é uma organização significativa.

A partir dessa compreensão, realizaremos, por meio dessas idéias, a construção desta pesquisa, apontando quais os significados que professores do Ensino Fundamental da rede pública do Triângulo Mineiro estão construindo sobre a inclusão educacional. Acreditamos que analisar tais significados, com o apoio da metodologia e estrutura teórica das Representações Sociais, nos permitirá familiarizar significados construídos por grupos de sujeitos pertencentes ao mesmo contexto social – no caso, os professores do Ensino Fundamental da rede pública do Triângulo Mineiro.

Constitui campo de investigação dessa pesquisa, uma amostra significativa de professores atuantes no Ensino Fundamental da rede pública do Triângulo Mineiro.

Optamos por uma abordagem qualitativa, contando com uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Os procedimentos de coleta de dados incluem aplicação de um questionário e a técnica de grupo focal.

Segundo Minayo (2007, p. 21): “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares [...] ela trabalha com um universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.”

A opção pelo questionário justifica-se principalmente por ser um instrumento com inúmeras vantagens como aponta Cunha (1982): de baixo custo, rápido em termos de tempo e permite atingir uma grande população dispersa. Acresce ainda que o questionário possibilita uma liberdade maior de tempo ao pesquisado, além da obtenção de dados mais detalhados por meio de questões abertas.

Gil (1991, p.124) define questionário como:

[...] a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento das opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas.

O Grupo Focal, muito utilizado atualmente por pesquisadores, é uma técnica de pesquisa qualitativa, não-diretiva, que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico sugerido pelo pesquisador. A principal característica desta técnica reside no fato de ela trabalhar com a reflexão expressa através da “fala” dos participantes, permitindo que eles apresentem, simultaneamente, seus conceitos, impressões e concepções sobre determinado tema. Pode ser caracterizado também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (VEIGA & GONDIM, 2001). A escolha deste instrumento justifica-se pela necessidade de complementar e aprofundar os dados obtidos na aplicação do questionário.

A coleta dos dados será realizada nas próprias instituições escolares em que trabalham os professores.

A pesquisa, a ser desenvolvida ao longo de dois anos, deverá ocorrer a partir de alguns momentos, a saber:

- a) realização de uma **pesquisa bibliográfica** com o intuito de aprofundar teoricamente as temáticas envolvidas como: Inclusão Educacional, Representações Sociais, Formação de Professores e Práticas Educativas. Para tal buscaremos subsídios teóricos em Sasaki (1999); Skliar (1997); Mantoan (1997, 2003); Mazzotta (2002); Correia (1999); Moscovici (1978, 2003); Jodelet (2001); Sá (2002); Tardif (1996); Nóvoa (2000) e outros.
- b) uma **pesquisa documental**, com o propósito de investigar os pressupostos legais da educação inclusiva, a partir da Lei de Diretrizes e Bases de Educação (9394/96), Decreto Federal n.º 3.298/99, Portaria n.º 10.098/00 (MEC), Lei Federal n.º 10.098/00, Declaração Mundial de Educação para Todos e Declaração de Salamanca e Instrução nº1, de 24.1.92 (MEC) e o Plano Decenal de Educação, dentre outros.
- c) um **questionário** elaborado a partir dos resultados da pesquisa documental, para ser aplicado aos professores do Ensino Fundamental na educação básica.
- d) a técnica do **grupo focal**, será aplicada com o intuito de complementar as informações obtidas no questionário, acerca do que pensam os professores sobre a inclusão educacional.

Após a fundamentação teórica e aplicação de todos os procedimentos metodológicos acima mencionados, partiremos para a caracterização e delineamento do perfil dos professores pesquisados. A análise desses dados será descritiva e analítica, incluindo também o cálculo de medidas estatísticas em situações que forem possíveis.

Para orientação no processo de análise do conteúdo, quanto a categorizações das questões abertas do questionário e do grupo focal, tomaremos, além do respaldo teórico da Teoria das Representações Sociais de Moscovici, o suporte teórico de Bardin (1979).

Segundo Bardin (1979, p. 42) a análise de conteúdo é:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que

permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

No momento, este estudo já conta com alguns resultados referentes a pesquisa bibliográfica. Após leituras, estudos e seminários realizados acerca da temática “Inclusão Educacional” pode-se destacar, algumas considerações. É o que veremos a seguir.

Percorrendo os períodos da história universal, desde os mais remotos tempos, evidenciam-se teorias e práticas sociais segregadoras, inclusive quanto o acesso ao saber. Poucos podiam participar dos espaços sociais nos quais se transmitiam e se criavam conhecimentos.

Os indivíduos com deficiências, vistos como "doentes" e incapazes, sempre estiveram em desvantagem, ocupando a posição de alvo da caridade popular e da assistência social, e não de sujeitos de direitos sociais, entre os quais se inclui o direito à educação.

Porém, nos últimos anos, novas idéias e intenções surgem na educação brasileira, uma delas refere-se a inclusão educacional, muito mais complexa do que à primeira vista pode parecer.

No âmbito das políticas educacionais, o assunto em pauta é que **os sistemas escolares deverão assegurar a matrícula de todo e qualquer aluno**, organizando-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns. A garantia de vagas no ensino regular para a diversidade dos alunos deve ocorrer independentemente das necessidades especiais que apresentem.

Segundo a SEE - Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, a inclusão escolar pode ser entendida como:

[...] uma mudança na estrutura das escolas para que se transformem em espaços democráticos, com educação para todos os alunos independente de suas diferenças, uma nova postura da escola comum que propõe, no projeto pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores, ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. As escolas capacitam seus professores, preparam-se, organizam-se e adaptam-se para oferecer educação de qualidade para todos. (SEE, 2000)

Por Necessidades Educacionais Especiais, a SEEMG define como sendo as dificuldades de aprendizagem com caráter temporário ou permanente, decorrentes das condições individuais, econômicas ou socioculturais. Estão incluídos nessa categoria:

- Educandos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, vinculadas ou não a condições, disfunções, limitações ou deficiências.
- Educandos com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos (surdocegueira, surdez, cegueira, baixa visão ou distúrbios acentuados de linguagem).
- Educandos com impedimentos motores resultantes de paralisia cerebral, paralisia infantil, tetraplegia, etc.
- Educandos com altas habilidades/superdotação.
- Educandos de minorias étnicas ou socioculturais.

Ainda de acordo com a SEEMG, os Serviços de Educação Especial devem ocorrer nas escolas públicas e privadas da rede regular de ensino, com base nos princípios da escola inclusiva. Essas escolas, além do acesso à matrícula, devem assegurar as condições para o sucesso escolar de todos os alunos.

É fato que com a **diversidade** presente nas escolas sabemos que não se pode ficar indiferente às diferenças. Acreditamos que a luta contra a desigualdade das pessoas não almeja a eliminação das diferenças, pois essas são legítimas. Por outro lado, a igualdade, não pode ser sinônimo de homogeneidade. Dessa forma, é certo que “aprender a reconhecer as diferenças ou enxergá-las como legítimas manifestações do outro é o primeiro passo para a eliminação dos conflitos”. (ROMÃO, 2002, p. 104).

Assim, com a democratização do ensino escolar, temos uma **diversidade** de alunos matriculados em nossas escolas. A escola se abriu para atender a outros grupos sociais e, para dar conta de sua missão, precisa se abrir também para o diálogo com novos conhecimentos.

Por conseguinte, com o aumento do número de alunos na escola, aumenta também o número de crianças com história de fracasso escolar. O cotidiano da escola brasileira encontra-se marcado pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa de seus alunos, os quais são marginalizados pelo insucesso, pelas privações que sofrem como conseqüência da falta de qualidade na educação como um todo. E, ainda, “continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de

ensinar.” (MANTOAN, 2003, p. 28). Assim, temos a hipótese de que o Sistema Educacional democratizou o acesso à escola, porém ainda não conseguiu garantir o acesso à aprendizagem para todos.

Acreditamos que há uma distância enorme entre o que se determina na Lei e o que acontece no cotidiano escolar. A evasão, a repetência, a má qualidade de ensino, ainda, é uma realidade. Portanto, a sociedade e o sistema educacional são, ainda, preconceituosos e excludentes.

Hodiernamente, para atender à diversidade de educandos existentes nas escolas, pode-se orientar por dois diferentes princípios. O primeiro, denominado princípio de **integração escolar** é definido por Mantoan (2003, p. 22) como a alternativa de todos os alunos terem “acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai da inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais”. Nessa perspectiva, o aluno é que tem que se adaptar à escola e esta em nada se modifica para atender às diferenças individuais. O segundo princípio é o da **inclusão educacional**. Por este, a escola regular deve se reestruturar para atender com qualidade às diferentes necessidades dos alunos. Isso se explica com a seguinte metáfora:

O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retiram pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado. ((MANTOAN, 2003, p. 26).

Por conseguinte, Mantoan (2003, p. 24) compreende que a “inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais.” Nessa concepção, a escola tem que se reestruturar para melhorar a qualidade de ensino e atender aos alunos que fracassam nas salas de aula, garantindo o desenvolvimento de todos.

Em 1994 foi promulgada a **Declaração de Salamanca**, na Espanha. Este documento resultou de um encontro entre 92 governos e 25 organizações internacionais, países que se reuniram em Salamanca e reafirmaram o compromisso para com a Educação para Todos; defendendo o direito de todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, receberem o ensino de qualidade, na escola comum.

Diante do grande desafio, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) também aderiu ao Projeto de Inclusão Educacional, buscando alternativas para melhorar a qualidade de ensino.

Mantoan (2003, p. 24) compreende que a “inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais.” Assim, a escola tem que se reestruturar para melhorar a qualidade de ensino e atender aos alunos que fracassam nas salas de aula, garantindo o desenvolvimento de todos.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) afirma que para a conquista da **inclusão** é preciso que os Sistemas Escolares “incluam todo mundo e reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam as necessidades de cada um”. Trata-se, sem dúvida, de um documento importante, pois coloca para o sistema educacional o desafio de se reestruturar para acolher todas as crianças, indistintamente, independente de suas diferenças, e, dessa forma, atendendo-os dentro das suas necessidades.

A Constituição Federal de 1988 (art.206, inciso I) institui como um dos princípios do ensino **a igualdade de condições de acesso e permanência na escola**. Além do mais, destaca a **democracia**, na qual se estabelece a base para se viabilizar a igualdade de oportunidades, dando lugar à expressão das diferenças e dos conflitos e, desse modo, da convivência com a **pluralidade**.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) no Art. 59 garante que os sistemas de ensino no Brasil, buscarão todos os recursos possíveis e “assegurarão aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades. Dessa forma, é garantido legalmente o atendimento especializado a todos os educandos, de acordo com as suas peculiaridades.

Reafirmamos que o princípio da **Educação Inclusiva** adotou a concepção de que todas as pessoas têm direito à educação e, principalmente, à educação de qualidade. E esse é também um princípio ético. Daí, as pessoas com necessidades educacionais especiais, dentre essas, as que possuem alguma deficiência têm direito à mesma educação de qualidade o que exige o atendimento de suas necessidades individuais.

A preservação da dignidade humana junto ao direito de constituir e reconhecer uma identidade própria conduz à idéia do respeito às diferenças e no

direito à igualdade, assegurando oportunidades diferenciadas e, por certo, a **eqüidade**. “O princípio da eqüidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional”. (BRASIL/MEC, 2001, p. 18).

Assim, viabilizar a inclusão escolar garantindo que todos os alunos, independentemente da classe, raça, gênero, sexo, histórias de vidas, características individuais ou necessidades educacionais especiais, possam aprender juntos em uma escola de qualidade, é uma atitude humanitária e justa, demonstrando uma prática alicerçada nos valores éticos de respeito à diferença e ao compromisso com a promoção dos direitos humanos. Nesse prisma, temos que considerar que os educandos constroem o aprendizado em ritmos e tempos diferentes.

Ora, sabemos que a inclusão social e educacional ainda se constitui em um sonho e/ou utopia que exige tempo, investimento e muito trabalho coletivo para se alcançar. Percebemos que o alcance da Escola Inclusiva - que equivale à escola de boa qualidade - depende de um longo processo que envolve muitas ações e mudanças que podem ser alcançadas com a contribuição não só dos educadores, mas da sociedade como um todo.

Para tanto, exige-se o redimensionamento da prática pedagógica aderindo a uma metodologia de caráter interdisciplinar, aberta, lúdica e criativa. Tal proposta, só pode ser viabilizada com sucesso, dentro de uma visão de trabalho que se orienta numa nova concepção de educação que comunga com os novos paradigmas educacionais, pautada pelos princípios da eqüidade na educação e da inclusão.

Reafirmamos que o princípio da **Educação Inclusiva** adotou a concepção de que todas as pessoas têm direito à educação e, principalmente, à educação de qualidade. E esse é também um princípio ético, pois, em nome da justiça, garante direitos iguais para todos, indistintamente. Daí, as pessoas com necessidades educacionais especiais, dentre essas, as que possuem alguma deficiência têm direito à mesma educação de qualidade o que exige o atendimento de suas necessidades individuais.

A preservação da dignidade humana junto ao direito de constituir e reconhecer uma identidade própria conduz à idéia do respeito às diferenças e no direito à igualdade, assegurando oportunidades diferenciadas e, por certo, a eqüidade. “O princípio da eqüidade reconhece a diferença e a necessidade de

haver condições diferenciadas para o processo educacional”. (BRASIL/MEC, 2001, p. 18).

Assim, o professor precisa ter consciência clara da concepção pedagógica que orienta a sua prática educativa e do seu compromisso político com os seus alunos. Se trabalhar com a classe menos favorecida – as vítimas da sociedade capitalista – precisa trabalhar a favor deles. Deve, então, oferecer-lhes o melhor ensino, pois o domínio do conhecimento conduz à autonomia e representa um instrumento de libertação para os oprimidos.

Mais do que nunca, os professores devem estar atentos, ler, estudar, discutir as questões sociais, compreender as ideologias e intenções do projeto neoliberal, pois, a docência ou o exercício da prática educativa exige, por parte dos educadores, “uma atenta e constante vigilância frente aos riscos da ideologização de sua atividade, seja ela desenvolvida na sala de aula ou em qualquer outra instância do plano macrossocial do sistema de educação da sociedade”. (SEVERINO, 1998, p. 86).

Nossa preocupação maior é a **escola pública**, a mesma que acolhe principalmente os educandos das classes desprovidas de riquezas, aqueles que vêm na escola uma possibilidade de se instrumentalizar e se preparar para garantir um futuro melhor.

Portanto, a idéia de diversidade trouxe a obrigação do reconhecimento de que não há mais homogeneidade na escola. Antes, na escola tradicional, os papéis dos educadores eram/são prescritos. Ensinava-se de uma única maneira, para todos, supondo que todos aprendessem no mesmo tempo e no mesmo espaço. Agora, o professor está diante de algo que não conhece o que representa um grande desafio.

Destarte, Rios (2003, p. 43) afirmam que:

[...] diante deste mundo complexo, também se tornam mais complexas as tarefas dos educadores. Como voltar-se criticamente para a realidade, como definir os caminhos do conhecimento, da aprendizagem, em última instância, da construção do humano, de sua afirmação?

Acreditamos que a **formação dos professores** deve merecer atenção especial, pois muitas vezes, a rejeição dos professores quanto à idéia de inclusão se dá justamente por não se sentirem preparados para enfrentar o grande desafio. Por isso, eles precisam ser subsidiados com os conhecimentos de como lidar com todos

os alunos que representam a diversidade. Para ensinar a todos com qualidade, é imprescindível que se esteja aberto a aprender e a inovar sempre. Desse modo, o investimento na formação permanente dos professores é fundamental para o processo de inclusão.

E empreender uma pesquisa, oportunizando identificar quais as Representações Sociais que estão sendo construídas por professores da rede pública do Triângulo Mineiro, acerca da inclusão educacional, configura-se num momento importante que antecede a viabilização do binômio ensino/aprendizagem para a diversidade, bem como, seus avanços e limitações do ideário da educação inclusiva.

Referências

- ABRIC, J.C. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A.S.P. e OLIVEIRA (orgs). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. 2. ed. Goiânia: AB Editora, 2000, p. 27-38.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDBEN nº9394/96. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.
- BRASIL. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei n. 10.127, de 09/01/2001. Brasília: MEC, 2001.
- BUENO, J.G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 3, nº.5, 7-25, 1999.
- CORREIA, L. de M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Portugal: Editora Porto, 1999.
- JODELET, D Representação sociais: um domínio em expansão. In: _____ (Org) **Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001, p. 17-44.
- MACHADO, K. **A prática da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em classe regular: um estudo de caso com abordagem etnográfica**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2005.

- MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar**. O que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna. 2003.(Col. Cotidiano escolar).
- MANTOAN, Maria Teresa Egler.(org.) **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997.
- MANTOAN, Maria Tereza E. **Educação Inclusiva**. In: 2º Seminário Internacional Sociedade Inclusiva, 2001. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Anais 2003. P.124-127.
- MARCONDES, A. P. **Avaliação Institucional do Ensino Superior: uma análise psicossocial**. Tese de Doutorado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica. 2004.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão sócio-educacional**. São Paulo: Mackenzie, 2002 (Cadernos de Pós-Graduação; 7)
- MONTE, Francisca R. F.; SIQUEIRA, Ivana; MIRANDA, José Rafael.(Orgs.). **Direito à educação. Necessidades educacionais especiais: subsídios para atuação do Ministério Público Brasileiro**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar 1978.
- MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: Investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- NASCIMENTO, I. P. **As representações sociais do projeto de vida dos adolescentes**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2002.
- NÓVOA, A. **A difusão mundial da escola: alunos, professores e currículo**. Lisboa: Educa, 2000.
- RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**. Por uma docência da melhor qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ROMÃO, J.E. **Pedagogia Dialógica**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002. (Biblioteca Freireana, 1).
- SA, C.P. **Núcleo Central das representações sociais**. 2 Ed revista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão – Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1999.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Integração do Portador de Deficiência na Sociedade**. Curitiba, 1997.
- SEVERINO, A. J. O Projeto Político-Pedagógico: a saída para a escola. In: **Revista AEC**, ano 27, n. 107, abr./jun., 1998.
- SKLIAR, C. (Org.) **Educação e Exclusão: Abordagens Sócio-antropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2003.