

LABORE
Laboratório de Estudos Contemporâneos
POLÊMICA
Revista Eletrônica

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
ELUCIDANDO REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

ADEMÁRCIA LOPES DE OLIVEIRA COSTA

Professora, na Universidade Federal do Acre/Campus Floresta (UFAC), possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre, com Especialização Em Psicopedagogia no Instituto Varzeagrandense de Educação e Mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

E-mail: ademarciacosta@hotmail.com

Resumo: O presente texto apresenta e discute alguns elementos centrais da concepção de educação inclusiva a partir dos resultados e reflexões de uma pesquisa cuja proposta volta-se para o esclarecimento das representações sociais de educação inclusiva de docentes que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais incluídos nas escolas regulares no município de Cruzeiro do Sul/Acre. Para tanto, utilizamos como aporte metodológico o Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM) e contamos com a participação de professores que possuem cursos de capacitação na área da educação inclusiva, e professores que não possuem qualquer curso de formação na temática mencionada. Utilizamos como forma de interpretação dos dados, a análise de conteúdo (BARDIN, 2004). Mediante os resultados, percebemos que independente do subgrupo, há a evidência da construção de um campo representacional imbricado nos preceitos da integração escolar e da educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Formação Docente. Representações sociais.

**INCLUSIVE EDUCATION:
MAKING SOCIAL REPRESENTATIONS CLEAR**

Abstract: This text shows and discusses some of the main elements which lead the conception of the inclusive education from the results and reflections achieved by a research whose purpose was to clarify the social representations about inclusive education of teachers who deal with students with special educational necessities, included in ordinary schools in the Municipality of Cruzeiro do Sul, State of Acre. For that, we used as methodological basis the Multiple Classification Procedure (MCP), and we worked with teachers who have competence in inclusive education, as well as teachers who have no knowledge in this area. We applied the Content Analysis (BARDIN, 2004) as a way to interpret data. According to the results, we noted that, independently of the sub-group, it is possible to observe an evidence of a representational area formation based on the precepts of school integration and inclusive education.

Keywords: Inclusive Education. Social Representations. Teaching Competence.



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
laboreuerj@yahoo.com.br
www.polemica.uerj.br

LABORE
Laboratório de Estudos Contemporâneos
POLÊMICA
Revista Eletrônica

O propósito da educação inclusiva é não deixar ninguém fora do sistema escolar, mas, para ter sucesso não basta apenas modificações na estrutura física das escolas, é preciso mudança de postura da comunidade escolar e da sociedade como um todo.

Com o intuito de ampliarmos essa discussão, apresentaremos alguns resultados e reflexões realizados a partir da nossa pesquisa de Mestrado em Educação, cujo objetivo foi elucidar as representações sociais de educação inclusiva, de professores que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais no município de Cruzeiro do Sul/Acre, incluídos nas escolas regulares. A pesquisa foi desenvolvida através do Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM). Esta abordagem associativa permite ao pesquisador acessar a reflexão dos sujeitos sobre a ação, mantendo a fidelidade das palavras, possibilitando explorar sistemas conceituais, tanto no nível individual como grupal (ROAZZI, 1995). Utilizamos a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004) para fazer a interpretação dos dados.

Em princípio, a educação inclusiva se configura como um objeto novo na sociedade. Novas definições, novos conceitos, exigem novas posturas e conseqüentemente, mudança da realidade. É preciso se apropriar dos princípios inclusivos para dar vida a esse movimento. Mas que princípios são esses? O que manifestam os participantes desse estudo sobre educação inclusiva? Existe representação social de educação inclusiva, uma vez que se apresenta como algo tão recente? Se existe, como se deu/dá seu processo de constituição? Com o intuito de refletirmos sobre essas questões, usaremos para tanto o referencial teórico da Teoria das Representações Sociais, que nos fornece embasamento para acessarmos elementos do universo simbólico fundamentais para a compreensão de fenômenos como os inerentes à Educação Inclusiva. Compreendemos Representações



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
laboreuerj@yahoo.com.br
www.polemica.uerj.br

LABORE
Laboratório de Estudos Contemporâneos
POLÊMICA
Revista Eletrônica

Sociais, como um sistema de valores, idéias e práticas, com duas funções: primeiro, estabelecer uma ordem que permitirá às pessoas não só orientar-se no seu mundo, mas também controlá-lo; e, em segundo lugar, permitir uma comunicação entre os membros de uma comunidade, para que possam nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história tanto individual, quanto social (MOSCOVICI, 2003).

Com base nessa afirmação, podemos dizer que as representações sociais, influenciam no cotidiano através das atitudes, nas tomadas de decisões, em fim, na objetivação das ações. Buscar investigar as alterações da dinâmica de relações entre professor e aluno com necessidades educacionais especiais, bem como alterações nos saberes construídos e em construção que autorizam e tornam o docente capaz de lidar com o processo da educação inclusiva, pode nos ajudar a compreender melhor as implicações em torno dessa temática.

A principal característica quando falamos de inclusão é sem dúvida a abertura da sociedade a todas as pessoas, não somente aquelas com necessidades educacionais especiais. O processo deve ser aplicado em todo o sistema social. Sasaki (2006), completa essa ideia ao elencar como princípios inclusivos a aceitação das diferenças, a valorização dos indivíduos, a convivência na diversidade, a cooperação, a solidariedade, a qualidade de vida e o exercício da cidadania.

Contribuindo para essa reflexão, Carvalho (2007) aloca que esses são princípios democráticos nos quais, os sistemas educacionais inclusivos fundamentados, permitem o respeito às liberdades e direitos, o que contribui para o desenvolvimento pleno do indivíduo. A autora resume o que deve oferecer um sistema educacional inclusivo:

[...] o direito a educação; o direito à igualdade de oportunidades, o que não significa um “modo igual” de educar a todos e sim dar a



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
laboreuerj@yahoo.com.br
www.polemica.uerj.br

LABORE
Laboratório de Estudos Contemporâneos
POLÊMICA
Revista Eletrônica

cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais; escolas responsivas e de boa qualidade; o direito de aprendizagem; e o direito à participação (p. 81).

Analisando criticamente esses princípios, percebemos a dificuldade em implantá-los de fato no cotidiano escolar por não se tratar apenas de mudança física ou política, mas a depender também de atitude humana.

A proposta da educação inclusiva vem responder a demanda da sociedade por uma educação ampla onde cada um, professor, aluno, pais, gestores e demais funcionários sejam responsáveis pela aprendizagem de todos os alunos. Essa responsabilidade extrapola a mera inovação educacional, implica antes, na mudança de atitude, é preciso ter o que Mantoan (2003) chama de “disponibilidade interna”. Isso significa que antes de mudar as propostas educacionais, o ambiente físico, as organizações curriculares, os métodos e técnicas, é preciso mudança de postura de cada pessoa envolvida no processo inclusivo, desfazer-se do mito de que a ausência de conhecimento sobre as síndromes e deficiências o isenta de responsabilidade sobre o sucesso ou fracasso da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Isso permite-nos questionar: estariam esses princípios inclusivos ainda meramente na esfera do discurso?

Os participantes desse estudo respondem a essa questão, quando demonstram uma tentativa de apreender o discurso circulante sobre educação inclusiva, misturando-o aos preceitos da integração escolar, ao mesmo tempo em que manifestam estranhamento frente a informações confusas e fragmentadas, além do esforço em construir conhecimentos e práticas que coadunem com o movimento inclusivo. Nesse sentido atribuem à educação inclusiva três concepções: inserir o aluno no ensino regular; possibilidade de integração, socialização e participação social; e por último, tarefa de amor.

Os conceitos de integração e inclusão ainda geram muitas polêmicas no meio acadêmico, principalmente pelo fato de alguns autores os contraporem e outros acreditarem



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
laboreuerj@yahoo.com.br
www.polemica.uerj.br

LABORE
Laboratório de Estudos Contemporâneos
POLÊMICA
Revista Eletrônica

que se complementam. A confusão entre os conceitos se faz quando atribuem à educação inclusiva o processo de inserir o aluno com necessidade educacional especial no espaço de aula regular, tendo que para isso adaptar-se. Basta inseri-lo. Isso cria a ilusão que estão em correspondência com preceitos inclusivos. Sassaki (2006) registra que é compreensível que na prática ambos os processos sociais existam simultaneamente, até que gradativamente a integração dê lugar à inclusão. Até lá é inevitável que os dois termos sejam falados e escritos com diversos sentidos ou até mesmo confundidos. Mitler contribui para essa reflexão quando chama atenção para as diferenças entre os termos:

A integração envolve os alunos para serem colocados nas escolas regulares [...]. O aluno deve adaptar-se a escola, e não há necessariamente uma perspectiva de que a escola mudará para acomodar uma diversidade cada vez maior de alunos. A integração significa tornar as escolas regulares em escolas especiais [...].

A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada num sistema de valores e faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade [...] (MITLER, 2003, p. 34).

Nesse contexto, podemos dizer que a integração é seletiva, visa enquadrar o aluno em um padrão e encaixá-lo na escola; a inclusão é aberta a todos, busca desenvolver ao máximo as potencialidades de cada um. No entanto, é importante nos atentarmos para não



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
laboreuerj@yahoo.com.br
www.polemica.uerj.br

LABORE
Laboratório de Estudos Contemporâneos
POLÊMICA
Revista Eletrônica

reduzirmos demais os conceitos e diminuir sua importância. Sobre isso, concordamos com Carvalho (2007), quando nos alerta que apesar das limitações do sistema de cascata proposto pela integração escolar, esta teve sua importância ao se configurar como primeiro passo para a presença real do aluno com necessidade educacional especial no ensino regular. Talvez por isso, se manifeste tão firmemente nas falas dos professores participantes, é o elo mais antigo e real que relaciona esse aluno ao ensino regular, presente em suas memórias.

Dessa forma, acreditamos que a confusão entre integração e inclusão apresentada, é uma tentativa de apreensão do termo ‘educação inclusiva’ e revela a função básica das representações sociais, a busca de tornar familiar o estranho. Nesse sentido, quando algo novo, se insere em nosso espaço de atenção e atuação, um desequilíbrio se estabelece. Não é possível conviver com o desequilíbrio total, então para que ele reduza, é preciso que o novo, seja deslocado para o interior de um conteúdo corrente, fazendo com que aquilo que estava fora do nosso universo penetre no seu interior e o torne conhecido.

Nessa perspectiva, a integração escolar surge para responder a demanda de uma época. Tinha como princípio o combate à segregação institucional, mas acabou por alimentá-la, sendo alvo de críticas que enfocavam entre outros, suas limitações frente ao proposto. Tal cenário foi propício ao surgimento de discussões, estudos, debates, que resultaram no delineamento do paradigma inclusivo. Este, se configurando como novidade, mas remetendo ao conhecido. É desse modo que as representações sociais são criadas “internamente, mentalmente, pois é dessa maneira que o próprio processo coletivo penetra, como o fator determinante, dentro do pensamento individual” (MOSCOVICI, 2003). Nessa acepção, tudo o que é dito ou feito, serve ao propósito de confirmar as crenças e interpretações reportando ao habitual.



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
laboreuerj@yahoo.com.br
www.polemica.uerj.br

LABORE
Laboratório de Estudos Contemporâneos
POLÊMICA
Revista Eletrônica

Esse momento de transição revela que a atribuição de sentidos à educação inclusiva vai além da compreensão de inserir o aluno com necessidade educacional especial no ensino regular. Esse é apenas o mote indutor inicial. Talvez como forma de garantir coerência ao pensamento do grupo, os participantes ampliam o significado do termo, no qual, educação inclusiva passa a ser possibilidade não apenas de integração, mas, socialização e participação social.

A idéia de reordenação, busca de um lugar na sociedade para os alunos com necessidades educacionais especiais é fruto dos novos discursos sobre as possibilidades dessas pessoas, advindos dos princípios inclusivos. Através das conversas, observações, leituras, experiências, a imagem do incapaz e inábil vai cedendo lentamente, dando lugar a de alguém que tem limitações, mas também possibilidades.

Percebemos que o olhar daqueles que fazem a escola ainda está voltado para as 'limitações' dos indivíduos e não para a estrutura organizacional e pedagógica da escola. No entender de Oliveira (2005, p. 195) "Os discentes tem de se 'integrarem' ao contexto escolar e essa integração depende de sua adaptação, enquanto indivíduo ao modelo escolar estabelecido". Assim sendo, o olhar docente para o aluno com necessidade educacional especial, ainda é de não-pertencimento ao grupo dos normais, embora apontem a educação inclusiva como uma possibilidade de no futuro, pertencer.

Os discursos sobre as limitações desses alunos, sempre sustentaram o princípio da segregação. Porém, nos últimos anos, as idéias sobre valorização da diferença e da diversidade, começam lentamente a impor uma nova condição de vida a essas pessoas. Mas, é preciso prudência para não atribuir a educação a responsabilidade de todas as transformações sociais necessárias ao exercício pleno de democratização. Ross (2003) pondera que por mais que exista um processo de organização de alguns segmentos sociais, as transformações não são imediatas. As reais possibilidades de educação dessas pessoas



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
laboreuerj@yahoo.com.br
www.polemica.uerj.br

LABORE
Laboratório de Estudos Contemporâneos
POLÊMICA
Revista Eletrônica

implicam antes na conquista de novas atitudes sociais, novos direitos em termos jurídicos, além de novas políticas educativas e sociais. Isso significa que ainda tem muito por fazer, o que não diminui os avanços conquistados.

Desse modo, percebemos nas falas, que a função social da educação, além de ser uma forma de repor o débito histórico da sociedade com esse aluno, é o principal caminho rumo a sua socialização. Este termo adquire o sentido único de interação, relação humana, troca, proximidade.

A busca de utilidade, de identificar no que contribui afinal esse novo paradigma, possibilita os participantes desse estudo a se apropriar do que é facilmente perceptível: a educação inclusiva serve ao propósito de inserir o aluno com necessidade educacional especial no ensino regular, integrando-o ao cotidiano do aluno 'normal', possibilitando com isso o estabelecimento da socialização, na qual novos comportamentos e atitudes são definidos, além de garantir-lhe participação social, seja através de cursinhos profissionalizantes, ou através da aquisição de direitos antes negados.

Observamos uma superficialidade nas explicações. As pausas, as confusões de significados, o gaguejar, o titubear nas falas, nos indicam que há uma tentativa de se apropriar dos princípios inclusivos e do que representam, porém, o acompanhamento ao aluno, segue um controle do seu desenvolvimento pessoal.

Trata-se do que Ross (2003, p. 88) chama do "ensino centrado na dimensão do imediato, do mais simples, do mais fácil, do mais próximo [...]". Isso se dá de tal modo que a aprendizagem reproduz saberes elementares necessários à constatação, ainda que aparente da inclusão. Assim, quando os discursos perdem em consistência, a ausência da segurança no que de fato representa a educação inclusiva, o apelo emocional e afetivo emerge garantindo a única certeza de fato, para o grupo participante: educação inclusiva é uma tarefa de amor.



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
laboreuerj@yahoo.com.br
www.polemica.uerj.br

LABORE
Laboratório de Estudos Contemporâneos
POLÊMICA
Revista Eletrônica

As dificuldades sucumbem ante a nobreza do sentimento. O processo inclusivo se reduz a relação professor-aluno. Notamos que esse afeto, cuidado e proteção parecem enraizados em pré-construtos culturais que remetem a dois imagéticos: a professora-missionária e o modelo médico-clínico voltado ao “tratamento” das diferenças. Propomos então, um breve entendimento de ambos.

A feminização do magistério, incipiente no final do século XIX, fortaleceu-se após a República. Na reconfiguração da sociedade que almejava ser esclarecida e progressista, Almeida (2004) relata que se acreditava que a escola pudesse ser aquela instituição que iria domesticar, cuidar, amparar, amar e educar as crianças. Tal crença coloca nas mãos femininas o dever de conduzir a infância e pregar a moral dos bons costumes. A figura da mulher logo se unifica à escola-mãe, aquela que tem o poder de redimir e encaminhar para uma vida de sucessos.

Dessa forma, assinalamos que embora tenham ocorrido mudanças significativas no exercício do magistério, ainda prevalece no imaginário social a idéia da docência revestida de amor e cuidado. Quando o aluno é alguém que tem necessidades educacionais especiais isso se reporta a um passado não tão longínquo de exclusão e segregação.

No modelo de medicalização com seu caráter organicista e fatalista a diferença era vista como uma doença incurável, no qual o assistencialismo predominava e a educação do aluno ficava a depender de diagnósticos classificatórios, porém, como comumente era visto como não-educável (PESSOTTI, 1984), costumava lhe restar a segregação em hospitais psiquiátricos dependentes de cuidados e compaixão. Por sua condição de ‘desviante’, ‘anormal’, predominava a negação do seu trânsito nos espaços sociais.

Portanto, acreditamos que os discursos permeados pela reivindicação do sentimento amor, remetem a representação social de aluno com necessidade educacional especial, nos quais a imagem da diferença/deficiência pressupõe anormalidade, inutilidade, negação da natureza humana. Logo, para conviver e lidar com tal construto, de acordo com os



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
laboreuerj@yahoo.com.br
www.polemica.uerj.br

LABORE
Laboratório de Estudos Contemporâneos
POLÊMICA
Revista Eletrônica

participantes desse estudo, é preciso muita paciência, dedicação, cuidado. É inevitável ter que amá-los. Antes, bastava ignorá-los, porém, com os discursos advindos dos preceitos inclusivos não se pode mais furtar da responsabilidade docente em cumprir sua parte no processo.

Neste instante, concluindo, propomos com o auxílio da Teoria das Representações sociais procurarmos entender porque os participantes quando se referem a concepção de educação inclusiva, demonstram insegurança e ambiguidades, porém, isso não os impede de nomeá-la. Moscovici (2003) alerta que não é uma tarefa fácil transformar idéias e palavras não-familiares, em usuais, pois é necessário acionar mecanismos de pensamento baseado na memória e em conclusões firmadas no passado. Desse modo, os docentes buscam na memória algo que se assemelhe com a proposta inclusiva. Ao confundirem preceitos da integração escolar com inclusivos, na verdade o fazem como uma forma de se apropriar do que é novo.

No momento em que o objeto educação inclusiva é comparado ao paradigma da integração escolar, adquire características desta, sendo então reajustada, tornando conhecido o desconhecido. Esse é o mecanismo de ancoragem, que tem por finalidade “[...] ancorar idéias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar” (MOSCOVICI, 2003, p. 60-61).

A resistência e o distanciamento são afastados quando o estranho é nominado. Nessa perspectiva, educação inclusiva deixa de ser estrangeira quando é vista como um processo que pode integrar, socializar e oferecer subsídio de participação social para o aluno com necessidades educacionais especiais. Além de ser uma tarefa de amor. Percebemos que os docentes vão buscar a familiaridade do termo no cotidiano da sala de aula e nos discursos sobre a função da escola. Sendo esta, a proporcionadora da socialização de tal aluno, deve cumprir com sua função social, possibilitando-o oportunidades além dos muros da escola; no mais, a docência, enquanto “profissão



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
laboreuerj@yahoo.com.br
www.polemica.uerj.br

LABORE
Laboratório de Estudos Contemporâneos
POLÊMICA
Revista Eletrônica

feminina” tem o seu histórico de doação e cuidado. Logo, o processo de ancoragem se estabiliza e nitidamente emerge a concepção de educação inclusiva imbricada nos conceitos de integração e inclusão.

Nesse movimento representacional de apropriação do novo, imbricando-o ao antigo, os docentes vão eliminando o que é ameaçador. Dessa forma, a educação inclusiva passa a ser vista como uma oportunidade para o aluno com necessidade educacional especial ser integrado à sociedade, socializado e amado. Ou seja, no momento de nomear o fenômeno, não se invoca elementos teóricos nem práticos da docência, mas apenas aqueles que dizem respeito ao aluno. Apresenta-se assim, um processo de ancoragem, tornando inteligível para esses professores o novo modelo de educação proposta pelos preceitos inclusivos, e com isso um novo modelo do que é ser docente.

Ao transformarem o incomum em comum, amplia-se o sistema conceitual do docente que sente a necessidade de criar uma realidade para tais conceitos. Trata-se do que Moscovici (2003) denomina de objetivação: “[...] está fundamentada na arte de transformar uma representação na realidade da representação; transformar a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra” (p. 71). Assim, podemos afirmar que objetivar é reproduzir um conceito em uma imagem. Nesse estudo, percebemos que por traz dos conceitos que os docentes atribuem a educação inclusiva, está a imagem do aluno diferente, anormal, concretizada através da presença física desse aluno no ensino regular. Notamos que as concepções de educação inclusiva, apresentadas pelos docentes, estão sempre se remetendo ao aluno com necessidades educacionais especiais como alguém que precisa ser inserido no ensino regular; como a oportunidade desse aluno se socializar e participar da vida em sociedade; como aquele que precisa ser amado, uma vez que sua diferença e ausência de normalidade o credenciaram a ser excluído e/ou segregado. A imagem e presença física de tal aluno dão materialidade aos conceitos evidenciados.



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
laboreuerj@yahoo.com.br
www.polemica.uerj.br

LABORE
Laboratório de Estudos Contemporâneos
POLÊMICA
Revista Eletrônica

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval [et al.]. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977. 226 p.

CARVALHO, ROSITA. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2007b.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: o que é? Porque é? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003a.

MITLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2003.

OLIVEIRA, IVANILDE APOLUCENO DE. **SABERES IMAGINÁRIOS E REPRESENTAÇÕES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: A PROBLEMÁTICA ÉTICA DA "DIFERENÇA" E DA EXCLUSÃO SOCIAL**. PETRÓPOLIS, RJ: VOZES, 2004.

PESSOTI, ISAÍAS. **DEFICIÊNCIA MENTAL: DA SUPERSTIÇÃO À CIÊNCIA**. SÃO PAULO: T. A. QUEIROZ/EDUSP, 1984.

ROSS, Paulo Ricardo. Educação e trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. In: BIANCHETTI, Lucídio e FREIRE, Ida Mara (Orgs.). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. 5 ed. São Paulo: Papyrus, 2003.

ROAZZI, A. Categorização, formação de conceitos e processos de construção de mundo: procedimento de classificações múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua forma de análise através de métodos de análise multidimensionais. **Cadernos de Psicologia**, n. 1, p. 1-27, 1995.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

laboreuerj@yahoo.com.br

www.polemica.uerj.br