



## A democratização da escola e a perspectiva da educação inclusiva: dilemas de nosso tempo

*The democratization of schools and the perspective of inclusive education: dilemmas of our time*

Thiago Rodrigo Fernandes da Silva Santos<sup>1</sup>

### Resumo

Esse texto é fruto de um estudo de revisão teórica, que tem como objetivo debater a inclusão escolar da pessoa com deficiência na sala de aula regular, como fator primordial para a construção de uma escola baseada no viés democrático. Se endossa a discussão sobre a problemática enfrentada pelas pessoas com deficiência no acesso à educação, a partir do apontamento de que o modelo neoliberal tinge à lógica da segregação e exclusão desses sujeitos. A construção desse argumento se justifica pelo entendimento de que o tema exige constante atualização e maior aprofundamento, uma vez que têm avançado no Brasil posicionamentos que tentam o recrudescimento dos direitos, conquistados por meio de políticas públicas, no que tange ao acesso e à permanência do sujeito com deficiência nos espaços escolares, públicos e privados, da Educação Básica. Ainda é apresentada uma reflexão acerca de qual lugar a educação escolar inclusiva ocupa na formação dos professores para que estes levem em consideração a aclamação de práticas inclusivas. Como arremate, ainda se sugere os conceitos de **democracia inclusiva** e o de **democracia não-inclusiva**, como forma outra para a interpretação das decisões tomadas no ambiente escolar frente à inclusão da pessoa com deficiência.

**Palavras-chave:** Democracia inclusiva. Democracia não-inclusiva. Inclusão escolar. Pessoa com deficiência.

### Abstract

*This text is the result of a theoretical review study, which aims to debate the school inclusion of people with disabilities in the regular classroom, as a key factor for the construction of a school based on a democratic bias. The discussion on the problems faced by people with disabilities in accessing education is endorsed, from the point of view that the neoliberal model ties in with the logic of segregation and exclusion of these subjects. The construction of this argument is justified by the understanding that the topic requires constant updating and further deepening, as positions have advanced in Brazil that attempt to increase rights, conquered through public policies, with regard to access and permanence of the people with disabilities in schools, public and private, in Basic Education. A reflection is also presented on what place inclusive school education occupies in the training of teachers so that they take into account the acclaim of inclusive practices. As a final point, the concepts of inclusive democracy and non-inclusive democracy are also suggested, as another way of interpreting decisions taken in the school environment regarding the inclusion of people with disabilities.*

**Keywords:** People with disabilities. Inclusive democracy. Non-inclusive democracy. School inclusion.

---

<sup>1</sup> Bacharel em Psicopedagogia (Universidade Federal da Paraíba), Mestre em Educação (Universidade Federal de Pernambuco), Doutorando em Educação (Universidade Federal de Pernambuco).

## Contextualizando a problemática

Diante da aclamação e do consenso da necessidade da Educação Inclusiva, uma questão de primordial importância eleva-se no meio de toda essa discussão: 'as comunidades escolares – como professores, estudantes, entre outros –, envolvidas no contexto da inclusão, estão realmente preparadas para este difícil empreendimento?'. Na concepção de Leão et al. (2006), como a escola está fundamentada na hegemonia, a questão da aceitação e prática da diversidade fica comprometida, gerando o preconceito devido à dificuldade que as pessoas têm em aceitar as diferenças dos outros, redundando num sentimento de intolerância. Entretanto, a escola democrática como é colocada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), deve ser aberta a todos os cidadãos, independente da sua condição. Em nossa perspectiva, quando a escola regular não aceita a inclusão das pessoas com deficiência, ela perde a sua essência democrática.

Fraser (2007), ao discorrer sobre as perspectivas da sociedade a respeito dos sujeitos, diz que elas são determinadas pela posição que os mesmos ocupam na pirâmide social. Tais perspectivas, na fala da autora, são aceitas em detrimento da possibilidade de olharmos para os “diferentes” como sujeitos iguais aos outros – independente do seu poder monetário, do capital cultural que possuem, da sua condição física, cognitiva, sensorial, etc. Portanto, em se tratando do tema aqui abordado: independente da deficiência que apresentam.

Essa discussão, quando é levada para o contexto escolar, ganha força e corpo no tocante à inclusão de pessoas com deficiência em salas de aulas regulares. Pois, investir em educação inclusiva vai além de fazer rampas e/ou separar vagas no estacionamento das escolas para facilitar a vida dos cadeirantes. A acessibilidade implica, também, em readaptação curricular, para assegurar, não apenas o acesso à pessoa com deficiência, mas a sua permanência com relativo sucesso escolar. Porque, em uma releitura de Fraser (2007), incluir é tratar o outro como igual nas



escalas social, econômica e acadêmica, respeitando as diferenças no sentido da equidade.

Ao observar o panorama das redes de ensino brasileiras, podemos verificar que o ensino não tem se baseado na inclusão real – é possível contar a dedo as exceções. Para falar sobre os motivos que levam a este descaso, referencio Santos (2012, p. 1-2) quando afirma que

[...] os professores de hoje [do Brasil] são o reflexo de uma formação caracterizada pela exclusão e segregação social. Fale-se isso, porque as práticas educativas formais – aquelas ensinadas na escola – eram dirigidas apenas a um tipo de aluno: o “normal”, o comportado, o que aprendia ao ouvir a primeira explicação.

A tarefa de educar os alunos com deficiência ainda é encarada como um “fardo que os professores azarados têm que carregar” (SANTOS, 2012). Entretanto, desconstruir essa ideia segregacionista e apontar as bases para uma educação que privilegie o desejo intrínseco do homem de viver em sociedade e de aprender em sociedade é tarefa de todos. São sobre estes aspectos que o presente artigo se propõe a tratar, questionando com o problema em foco: 'Até que ponto se pode considerar uma escola democrática se essa não garante o direito dos estudantes com deficiência?'

### **Aspectos socioeconômicos e inclusão: um breve histórico**

É possível debater sobre o histórico da educação inclusiva sob dois pontos de vista: o do contexto socioeconômico e o do contexto intraescolar. Embora ambos sejam importantes para a área estudada, nos deteremos aos aspectos socioeconômicos – no sentido de tensionar um debate que a literatura do campo da Educação não tem aprofundado em relação à Educação Especial.

Principalmente após o século XX – palco das duas grandes Guerras Mundiais – a escola se viu na eminente responsabilidade de se ajustar ao mercado e à ótica de produção da localidade onde está inserida, sem deixar de ter como norte a cadeia



produtiva geopoliticamente organizada. Com a efervescência capitalista financeira, fortaleceu-se a ideia da produção em larga escala, do acúmulo de lucro por meio da moeda e da frequente desatualização do trabalhador. Tendo este que, agora, estar em constante capacitação para não ser desvalorizado pelo mercado de trabalho em constante mutação.

Quando o modelo capitalista é aprimorado para a tentativa de superação de suas crises cíclicas, cada vez mais frequentes e mais previsíveis, passa-se ao estilo neoliberal de mercado – caracterizado pela não intervenção estatal na economia, mas pela regulação que aquele faz desta através de seus órgãos reguladores. De acordo com Harvey (2005, 2014) com o advento neoliberal, as noções de tempo, espaço e produção de riqueza, passaram por uma mutação nunca vista. E, é a partir desses eventos acima citados que podemos contextualizar as relações das escolas brasileiras e latino-americanas.

Nas palavras de Bassedas et al. (1996, p. 26-27),

[...] a sociedade outorga à escola a missão de educar e instruir os alunos, visando à sua integração da forma mais plena possível como seres individuais e com critério próprio para abordar assuntos diferentes, tanto aqueles relativos à maturidade pessoal como os referentes à sua integração social.

Nesse sentido, a escola seria entendida como o local mais apropriado para preparar os indivíduos para o meio competitivo. Ensinando-os, não apenas a ler e a escrever, mas a serem maduros, detentores de conhecimentos em várias áreas e capazes de interagir com o meio a sua volta.

Moreno e Cubero (2000, p. 199) ratificam esta premissa quanto colocam:

Nas sociedades industriais desenvolvidas, a escola é, por excelência, a instituição encarregada da transmissão dos conhecimentos e valores da cultura e, por tanto, de preparar as crianças para o desempenho adequado do papel do adulto ativo nas estruturas sociais estabelecidas.

'E qual adulto ativo nas estruturas sociais estabelecidas seria este!?!'. Eis a respostas: o típico; o não deficiente. Também sobre o espaço escolar, Lage (2006) faz a seguinte observação:



[...] enquanto espaço físico é um símbolo, disposto e habitado por docentes e discentes, que comunica e educa, **além de ser apropriado para uma determinada época. O espaço escolar enquanto território condiciona e explica as relações com os espaços que estão ao seu redor.** (p. 1, grifo nosso)

É possível definir o espaço escolar como sendo um centro formal de educação designado para o ensino/aprendizagem de determinados conteúdos científicos. Entretanto, por sua organização estar perpassada e engendrada pelo neoliberalismo, esse espaço estaria “predestinado” a ter cada vez mais um viés competitivo e celetista. Isto porque, a dinâmica e o sucesso desse local de aprendizagens estão condicionados – em ditame neoliberal – à preparação de melhores alunos para ocuparem os melhores empregos e terem os melhores salários.

Ao analisar as características neoliberais na escola, também passamos a observar como, sob essa ótica, deve ser a pessoa para poder ter acesso ao ensino formal: apto para a produção em larga escala e para a luta por reconhecimento e prestígio social, com fins à produção material de riquezas. Como também, sem defeito físico e/ou intelectual. Ou seja, deve ser “perfeito” para atender às necessidades do mercado.

Embora esse pensamento figure com muita força desde aquela época, a perspectiva educacional sofre um choque quando a escola se vê na “obrigação” de estar aberta (e apta) a receber outros perfis de alunos. Sobre este conflito, Santos (2012, p. 2) confirma que

[...] a busca pela educação formal passou a ser feita por alunos de perfis diferentes dos que a educação estava habituada a abrigar. Passou a ser procurada por crianças, jovens e adultos que apresentavam problemas na linguagem, na motricidade e na aprendizagem como um todo.

Diante do exposto, podemos perceber que a escola passou a ser procurada por pessoas que historicamente não teriam condições, segundo a lógica neoliberal, de adentrar a escola, um vez que não podem competir em pé de igualdade contra os estudantes ditos “apropriados para o aprendizado formal”. Decorrente disso, teorias e métodos ganham força, ora defendendo uma educação que preze pela



competitividade excludente – no sentido de um neodarwinismo social –, ora expurgando tal pensamento rotulando-o de negativo para a construção do ensino/aprendizagem e para a socialização das pessoas<sup>2</sup>.

Essas lutas geraram um grande impacto no modelo excludente, causando um enfraquecimento do conceito de escola como um local unicamente direcionado à formação de seres aptos para a venda da força de trabalho, e, sugerindo a mesma como um lugar propício à socialização entre os cidadãos – sendo eles deficientes ou não. É a partir disso que a socialização dos sujeitos com deficiência é colocada em xeque em se tratando de sua inclusão nas classes regulares de ensino.

### **A democracia e o contexto escolar inclusivo**

Por que usar o termo “democracia” para descrever a real situação da Educação Básica brasileira no que toca à inclusão em contexto de ensino regular? Já não seriam muitos os conceitos ensejados dentro dessa temática?

A democracia se configura como a doutrina ou regime político baseado nos princípios da soberania popular e da distribuição equitativa do poder – podendo ser chamado de “democrático” tudo o que emana do povo, ou que a ele pertence (FERREIRA, 2001). Transferindo esses conceitos para a educação, consideramos “povo” todos os pertencentes à comunidade escolar; e, como “emanado do povo”, as decisões nela – e para ela – tomadas.

---

<sup>2</sup> Sobre essa competitividade, comprova-se a sua presença até mesmo no acesso à educação, pois é aceita como um instrumento legítimo para a seleção de alunos no adentrar em alguns níveis educacionais – a exemplo disso, citamos o trabalho de Borges e Santos (2012) no que se refere à competitividade para o acesso ao nível superior de ensino. Embora não tratem diretamente sobre a questão dos sujeitos com deficiência dentro da escola regular, estes autores defendem a possibilidade de uma educação que promova a convivência de representações sociais nas universidades e nos centros de formação superior – o que, na fala desses autores, o atual modelo competitivo não tem promovido. Se equivalendo, portanto, à luta por uma educação inclusiva, uma vez que as pessoas com deficiência também lutam pela sua inclusão neste nível e, principalmente, em se tratando da Educação Básica.



Democracia nos chama à atenção para a escolha em grupo; para o cumprimento da escolha feita pela maioria. Contudo, essa realidade se mostra controversa quando se trata do assunto da inclusão da pessoa com deficiência e socialização dos mesmos nas escolas regulares. Não se objetiva, aqui, difundir a ideia de que não existe democracia na escola. Mas nos apoiamos nas palavras de Barroso (2003 apud Duarte 2011, p. 166) ao apontar o fato de que

a escola massificou-se sem se **democratizar**, sem alterar sua organização pedagógica (voltada para atender públicos seletos), sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação de seus alunos, sem dispor dos recursos necessários para gerir os anseios de uma escola para todos. (DUARTE, 2011, p. 166, grifo nosso).

Aqui, expomos que as escolhas “democráticas” da escola têm expressado a negação dos docentes em aceitar a existência de alunos com deficiência como pessoas desejantes pela convivência com os outros e, principalmente, como desejantes pela aceitação social. Ou seja, as escolhas democráticas não contemplam o estabelecimento de um modelo inclusivo dentro da escola regular e, por conseguinte, não têm refletido todas as escolares como sujeitos de direito.

Nesse sentido, Duarte (2011, p. 166) aprofunda a problemática ao dizer:

[...] novos problemas surgem no interior da escola e das salas de aula [...] Dias-da-Silva e Fernandes (2006) indicam alguns deles, como: heterogeneidade das turmas do ponto de vista socioeconômico, cultural e étnico; dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos; inclusão de portadores de necessidades especiais [lê-se: alunos com deficiência] em escolas regulares.

E, em outro fragmento, esta autora ainda coloca que a massificação do ensino e a inclusão de diferentes setores sociais exigem reprogramar a proposta pedagógica à luz da dupla exigência de incluir os diferentes (inclusive os deficientes) e sustentar o direito de aprendizagem para todos (DUARTE, 2011).

Tal paradigma nos lembra Söder (1980 apud MARCHESI, 2004) quando discorre sobre as quatro formas de integração do sujeito deficiente: a física, a social, a funcional e a comunitária. Onde, na física as escolas regulares abrem salas para estudantes deficientes (salas especiais) com organização independente das salas



regulares; na social, os alunos especiais, embora estudem em uma sala independente da dos outros, participam de algumas atividades comuns com os outros colegas; na funcional – subdividida em compartilhada, simultânea e cooperação – a integração acontece aos poucos até os alunos especiais e regulares compartilharem, ao mesmo tempo, dos mesmos recursos didáticos; e, finalmente, na comunitária, onde a interação dessas pessoas ultrapassa os muros escolares e também está presente no imaginário social coletivo<sup>3</sup>.

Ora, chegar à integração comunitária apenas será possível se, e somente se, os professores não se negarem à realidade acima referida. Por isso, ter a possibilidade de correlacionar os conceitos de democracia e o de inclusão significa mapear como se dão as discussões dos grupos dentro das escolas regulares que são pró e contra a inclusão deles em espaço de ensino regular formal. Por tal motivo, na próxima seção, desenvolvo os conceitos de **democracia não-inclusiva** e o de **democracia inclusiva**.

#### A “democracia não-inclusiva” e a “democracia inclusiva”

Na **democracia não-inclusiva** as ideias inclusivas de alguns participantes da comunidade escolar não são refletidas nas tomadas de decisão da direção e dos órgãos competentes. Este processo que aqui identifico como contra-inclusivo, se daria, principalmente, pelo fato de a maioria dos professores terem uma visão pedagógica unidirecional e antiquada – por acreditarem que alunos diferentes dos quais a escola regular está habituada a receber não podem ocupar um lugar na aprendizagem formal, tendo que os mesmo estar relegados às salas ditas especiais.

Neste direcionamento, Sánchez-Cano e Bonals (2008), ao tratar sobre a ausência de demanda para atendimento de alunos com deficiência no

---

<sup>3</sup> Seu usa o termo “aluno especial”, pelo fato de na fonte citada este ser o termo utilizado. Entretanto, se compreende que existe a necessidade de retomada desse termo para a compreensão do debate hoje travado no campo da educação, em torno dos rumos da educação inclusiva no Brasil.



assessoramento psicopedagógico institucional dentro das escolas de ensino regular, por exemplo, nos possibilitam entender um dos motivos que levam a essa falta de inclusão na escola. Segundo eles

[...] a ausência de demanda se deve, as vezes, a uma resistência ativa a deixar que entre nas escolas um modelo de educação inclusiva, **devido a uma concepção elitista ou discriminatória que desejaria que só os “bons” estudassem, aqueles alunos que tem mais facilidade, e que os outros ficassem fora do sistema educacional regular, em uma situação menos qualificada.** (SÁNCHEZ-CANO; BONALS, 2008, p. 40, grifo nosso).

Este fenômeno, ainda muito frequente, também é apontado nas palavras de Bassedas et al. (1996), quando nos coloca que a questão da aceitação dos alunos com deficiência dentro da escola está condicionada a forma como os sujeitos que compõem a instituição entendem esta problemática. A teorização de Santos (2012) aponta isso, no que tange à formação inicial pouco inclusiva – pois esta, pelo contrário, é caracterizada pela exclusão e segregação social. Assim, percebe-se que a contra-inclusão também é fruto de questões curriculares na própria formação dos professores. Logo, a formação de professores que não contemplou de modo aprofundado e interdisciplinar o viés inclusivo, por assim dizer, acaba por ratificar segregações dessa natureza em ambientes pedagógicos de ensino formal<sup>4</sup>.

Se classificarmos o processo **democrático não-inclusivo** dentro dos tipos de integração propostos em Söder (1980 apud Marchesi, 2004), pode-se considerar que os professores que não aceitam a realização de uma inclusão que favoreça a socialização, não ultrapassam a perspectiva física da mesma. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que os colocam no ambiente estrutural da escola, constituindo salas especiais, segregam esses alunos – relembrando os “prédios vermelhos” usados em escolas para estudantes especiais no início do século XX. E, pasmem: ideias como

---

<sup>4</sup> O fato de o docente se deparar com questões as quais ele não está preparado para enfrentar, gera tensões e dilemas interpessoais, pois elas irão exigir respostas rápidas e competências variadas que, muitas vezes, ele não detém – devido ao déficit na formação inicial.



estas são reacendidas em pleno século XXI, principalmente em terras brasileiras. Isso aponta que são necessários os contrafogos<sup>5</sup> à essas vertentes!

Ainda sobre as características da **democracia não-inclusiva**, é possível ressaltar aquilo que Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) chamam de “grupo das limitações funcionais”. Neste, caso a escola receba algum sujeito com deficiência, o mesmo é que tem de se adaptar às propostas curriculares – o corpo administrativo não faz esforço algum para melhorar a escola para o atendimento a esses alunos. Ou seja, havendo decisões feitas pelo grupo em prol da socialização da pessoa com deficiência, a escola não aprimorará sua pedagogia no tocante às necessidades dela, direcionando-a para a sala segregadora; para a mera inclusão física.

Contudo, no rumo contrário a essa concepção, está a **democracia-inclusiva**, onde as decisões da comunidade escolar estão perpassadas por desejos inclusivos e antissegregacionistas na escola regular.

Definir o conceito de **democracia-inclusiva** nos leva, mais uma vez, a beber na fonte de Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) lembrando aquilo que eles chamam de **grupo minoritário** – um grupo de professores defensores do melhoramento das organizações e dos ambientes educacionais para estarem adaptados e preparados para atender às necessidades de todos os alunos. Em outras palavras, são um grupo de professores defensores de propostas curriculares fundadas em desejos antissegregacionistas. Logo, desejos **democrático-inclusivos**.

Então, aqui é definida a **democracia-inclusiva** com sendo o processo de decisão em que as propostas escolhidas/elaboradas pela comunidade escolar estão voltadas para a socialização e inclusão do sujeito com deficiência. Esse processo objetiva o pleno gozo da aprendizagem e, principalmente, da vida em sociedade como sujeitos de direitos e pleno gozo do exercício do conviver e do aprender.

No entender de Bassedas et al. (1996), dependendo da forma como a escola concebe a educação inclusiva, ela dará ou não condições para que se ofereça um

---

<sup>5</sup> Pego de empréstimo o termo utilizado por Bourdieu (1998, 2001).



maior ou menor grau ensino aos que são público-alvo da modalidade de Educação Especial. Ou seja, se os membros da comunidade escolar não estiverem na busca constante pela efetivação de tal **democracia-inclusiva** os objetivos acima elencados não serão alcançados.

Uma vez estando os benefícios da inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares diretamente ligados aos processos **democráticos-inclusivos**, seguimos o pensamento de Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) ao dizer que este modelo de inclusão traz benefícios para a sala de aula, para os professores e para a sociedade.

Nas salas inclusivas todos enriquecem-se por terem a oportunidade de aprender uns com os outros, desenvolvendo-se para o cuidado mútuo. Ao mesmo tempo em que os sujeitos com deficiência nela inseridos têm a oportunidade de adquirir habilidades sociais, galgando aptidão para a vida em comunidade (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Referindo-nos aos professores, acreditamos que os mesmos são oportunizados a atualizar suas habilidades: ficam mais motivados a se redescobrir enquanto ensinantes, pois começam a querer mais conhecimento sobre como atuar frente aos alunos com deficiência (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

E, no tocante ao ganho da sociedade, os ideais segregacionista e infectológico – fortemente defendidos até o início do século XX e reacesos, no Brasil, nos anos mais recentes – passam a ser execrados do imaginário social; a convivência de diferentes em um mesmo ambiente (ruas, shoppings, praças, entre outros) é vista como normal; e, os alunos com deficiência passam a não ser encarados como meros obstáculos ao sistema de produção capitalista/neoliberal.

No viés da **democracia-inclusiva** as escolhas também têm por objetivo direcionar a pessoa com deficiência, egressa da escola regular, à vida em comunidade livre de preconceitos. O entendimento e a prática disso estão para além de mudanças pontuais no cotidiano escolar, pois embora o tensionamento destas sejam importantes



e necessárias, se não estiverem apontando para mudanças estruturais na organização da escola embebida no neoliberalismo, tenderão a reproduzir a falsa sensação de que estamos sendo democráticos frente à inclusão na escola regular.

## Considerações Finais

A veemência do tema aqui abordado nos faz refletir sobre as nossas práticas enquanto profissionais da educação. Optar por uma educação que prese pela inclusão das pessoas com deficiência na escola regular é uma luta preconizada em território nacional desde 1961, logo, a discussão sobre ela não é recente no contexto educacional brasileiro.

Sendo assim, ao assumirmos a possibilidade de nos adaptarmos aos alunos deficientes – e não o contrário – estaremos cumprindo a máxima do art. 5º da Constituição Federal de 1988, quando preconiza 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”.

Outro sim, por meio do desenvolvimento dos conceitos de **democracia inclusiva** e do de **democracia não-inclusiva**, se almeja defender o fortalecimento das políticas existentes no Brasil que visem proteger os direitos de todos os sujeitos. Ainda endossamos que não adianta, apenas, a criação de leis. Pois, deve ser viabilizado o processo de cumprimento das mesmas, sob a égide da democratização da escola – o que apenas será possível, no entendimento aqui tecido, por meio de uma formação profissional em Educação demarcada pela inclusão e pela conscientização sobre a necessidade de favorecimento da socialização e da aprendizagem de tais indivíduos. Logo, apenas é viável quando existe formação docente para a prática da **democracia inclusiva**.



## Referências

BASSEDAS, Eulália; et al. **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BORGES, Maria Creusa de Araújo; SANTOS, Thiago Rodrigo Fernandes da Silva. Ações **Afirmativas na Universidade**: para além da reparação social?. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL DO NÚCLEO DE ESTUDOS DAS AMÉRICAS - AMERICA LATINA: PROCESSOS CIVILIZATÓRIOS E CRISES DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO, 2012, Rio de Janeiro. Anais...Rio de Janeiro: UERJ, 2012. 1 CD-ROM

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos 2**: por um movimento social europeu. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de dezembro de 1988**. Brasília: Presidência da República: 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 4 abr. 2013.

DUARTE, Adriana. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. **Políticas públicas e educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: FT Editora, 2011. p. 161-182.



FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário Século XXI: O** minidicionário da língua portuguesa. 5. ed. rev. Ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética. **Lua nova**, São Paulo, s/v, n. 70, p. 101-138, 2007.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 14. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

KARAGIANNIS, Anatasios; STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. Fundamentos do Ensino Inclusivo. *In*: STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. **Inclusão**: Um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 21-34.

LAGE, Ana Cristina Pereira. **Espaço escolar**. 2006. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_espaco\\_escolar.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_espaco_escolar.htm). Acesso em: 10 jan. 2013.

LEÃO, Andreza Marques de Castro; et al. Inclusão do aluno com dismotria cerebral ontogenética: análise das práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Especial [online]**, Marília-SP, v. 12, n. 2, p. 169-186, maio/ago., 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/TwCkFyWW5G9Z8WT6DfFkj4q/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 2 set. 2021.



MARCHESI, Álvaro. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. *In*: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús; (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 15-30.

MORENO, Maria C.; CUBERO, Rosário. Relações sociais nos anos pré-escolares: família, escola, colegas. *In*: COLL, César; et al. **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas. 1985. s/p.

SÁNCHEZ-CANO, Manuel; BONALS, Joan (Orgs.). **Avaliação Psicopedagógica**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SANTOS, T. R. F. S. **Contribuições da psicomotricidade e dos estudos sobre linguagem para a prática inclusiva nos contextos de ensino e aprendizagem**. *In*: I ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO, 2012, Natal. *Anais...* Natal: UFRN, 2012.

