

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: AMBIGUIDADES CONCEITUAIS E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA A EFETIVAÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

INCLUSION PERSPECTIVES IN SPECIAL EDUCATION POLICIES: CONCEPTUAL AMBIGUITIES AND THEIR CONSEQUENCES TO IMPLEMENTING AN EFFECTIVE INCLUSIVE SCHOOL SYSTEM

Nicoleta Mendes de Mattos

Autora para correspondência: Nicoleta Mendes de Mattos - nicoletamattos@hotmail.com
Psicóloga. Doutora em Educação e Contemporaneidade. Professora na Universidade do Estado da Bahia. Salvador, Bahia, Brasil.
<http://orcid.org/0000-0001-9155-6490>

RESUMO | Esse artigo analisa as mudanças ocorridas na política educacional brasileira a partir de 1996, problematizando criticamente a implantação do modelo educacional inclusivo a partir da mudança terminológica e conceitual, empreendendo um estudo teórico que realiza uma síntese da literatura e indica avanços e desafios nas políticas de inclusão brasileira. O modelo de educação inclusiva brasileiro instituiu um único modelo de educação no qual a educação especial passa a ser compreendida como uma modalidade de ensino. Essa mudança implicou num redimensionamento da educação especial, do seu alunado, bem como na terminologia relacionada ao público-alvo da educação especial, que foi se delineando nas políticas públicas de educação, gerando imprecisões conceituais que se refletem nas ações e práticas educacionais vigentes. Conclui-se que as imprecisões apontadas evidenciam uma ambiguidade conceitual que concorre para a manutenção de políticas excludentes na educação escolar brasileira, contribuindo para manter a proposta de inclusão como uma mera modalidade educacional, dificultando a efetivação de uma política orientada para o respeito e valorização das diferenças, que proponha ações a curto, médio e longo prazo.

Palavras-chaves: políticas públicas; educação especial; inclusão

ABSTRACT | This article analyzes the changes in the Brazilian educational policy since 1996, when a single model of education in which special education is established happens to be understood as a type of education, as well as several changes of terminology related to the target audience special education. critically discusses the implementation of the inclusive education model from the terminological and conceptual change, undertaking a theoretical study that performs a literature synthesis and indicates progress and challenges in the Brazilian inclusion policies. This model resulted in a downsizing of special education and its students, which has been characterized in the public education policies, generating conceptual inaccuracies that are reflected in the actions and current educational practices. We conclude that the identified inaccuracies show a conceptual ambiguity contributes to the maintenance of exclusionary policies in Brazilian school education, contributing to the proposed inclusion as a mere educational modality, hindering the effectiveness of a policy for the respect and appreciation of differences, to propose short, medium and long term actions.

Key words: public policy; special education; inclusion

O PROJETO POLÍTICO EDUCACIONAL VOLTADO PARA TODOS

A proposta de educação na perspectiva da inclusão se instalou oficialmente no Brasil a partir de 2008, como forma de superação ao modelo de inserção escolar que até então vigorava na educação brasileira. (Ministério da Educação, 2008).

Até 1988, o sistema educacional brasileiro esteve dividido em dois tipos de educação: a educação comum ou regular, voltada para os alunos regulares; e a educação especial, voltada para a escolarização de pessoas com deficiência, à parte do sistema educacional regular, com princípios e métodos específicos. Desde o princípio, a educação especial esteve a cargo de instituições especializadas, mantidas pelo poder público e/ou por instituições assistencialistas, na tradição do atendimento filantrópico voltado para as populações pobres, desvalidas e em situação de risco social. Somente a partir do final do século XX, começou a se considerar a possibilidade de inserção educacional do indivíduo com deficiência em escolas regulares. Com a universalização da educação a partir da Constituição de 1988, o Estado tornou-se responsável por garantir o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 1996, a partir da publicação da LDB N° 9394 (Lei n.º 9.394, 1996), ocorre a alteração formal da educação brasileira, que passa a se constituir numa educação única, regular. A educação especial deixa de ser considerada uma educação à parte, diferenciada da educação regular, para tornar-se uma modalidade da educação oferecida de acordo com a necessidade pedagógica do aluno, que perpassa todos os níveis educacionais. Em tese, o aspecto decisivo da LDB, acompanhando as diretrizes da Declaração de Salamanca em 1994, refere-se ao fato de que a educação deixa de ser dividida em regular e especial. Assim, as políticas educacionais brasileiras passam a defender uma só proposta de educação voltada para todos os que dela necessitam.

Este processo foi marcado inicialmente pelo movimento de integração educacional e posteriormente através do movimento de inclusão educacional,

inspirados em movimentos internacionais pela defesa, respectivamente, da inserção do indivíduo com deficiência na escola regular, e, posteriormente, pela defesa de uma escola para todos.

A proposta de integração, baseada no princípio da normalização, constituiu-se num movimento educacional cujo maior objetivo foi à introdução da pessoa com deficiência à sociedade através do acompanhamento escolar, centrando sua argumentação na perspectiva de uma identificação mais precisa das características dos indivíduos com deficiência para que o trabalho escolar incidisse nesses aspectos, cabendo aos educadores melhorar ou preparar seus alunos, ou seja, sua inserção no ensino regular estaria relacionada com mudanças nas suas condições de adaptação, sendo da responsabilidade do aluno minimizar suas dificuldades escolares para se adequar à escola regular. (Silva, 2007).

Assim, embora o modelo institucional anterior, considerado segregacionista, seja questionado, não há uma crítica ao modelo de educação paralela, regular e especial. Essa posição, embora inicialmente combata o modelo médico que norteou a educação especial ao longo da sua história, acaba por perpetuá-lo.

No movimento de inclusão educacional, o pressuposto básico é o de que existem diferenças na escola, enquanto espaço por excelência de aprendizagem, com benefícios para todos os alunos. Organiza-se em torno das críticas ao movimento de integração, principalmente no que diz respeito à expectativa implícita no processo de normalização. Tal posição pressupõe uma necessidade de mudança estrutural na escola e na sociedade, para que estas sejam capazes de promover uma educação de alta qualidade voltada para as diferenças humanas. Amplia o sentido da mudança para toda a escola, e não apenas para as necessidades dos alunos com deficiência, questionando a concepção de adequação até então vigente e defendendo a modificação do ambiente escolar para que ele se torne o menos restritivo possível. (Ministério da Educação, 2008; Bueno, 2002, 2008; Mattos, 2002).

A distinção entre os dois modelos está baseada

na maneira como cada movimento se situa em relação à posição da escola na sociedade atual. A integração reduz, ou pelo menos centra o movimento de mudança na deficiência do indivíduo, deixando implícito que a escola vem conseguindo alcançar seus objetivos e finalidades, cabendo ao indivíduo se modificar para se inserir e ser acolhido, mantendo uma visão acrítica da escola, enquanto que a inclusão pressupõe a reorganização da escola (e da sociedade) para atender adequadamente às diferentes necessidades do indivíduo. (Bueno, 1999).

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO EDUCACIONAL: DO QUE ESTAMOS FALANDO?

No curso das transformações ocorridas na educação brasileira, o conceito de educação especial sofreu transformações importantes no que diz respeito ao seu significado, implicando no estabelecimento de diversos sentidos que foram incorporados no projeto de inclusão educacional. A implantação do modelo educacional inclusivo provocou um redimensionamento da educação especial, que foi se delineando nas políticas públicas de educação. Em 1994, o documento Política Nacional de Educação Especial – PNEE (13), apresentou conceito e diretrizes da educação especial, definida como modalidade de ensino voltada para o alunado com necessidades educacionais especiais – NEE. O termo aparece pela primeira vez no Relatório Warnock, de maio de 1978, na Inglaterra. (Carvalho & Peixoto, 2000).

Os alunos corresponderiam aos que apresentam deficiências físicas, sensoriais (visual, auditiva), intelectual ou múltipla, condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, bem como alunos com altas habilidades/superdotação. O conceito de NEE não se referia apenas à deficiência, mas a todas as dificuldades de aprendizagem escolares, refletindo, principalmente, uma mudança de atenção educacional, que deixa de centrar-se na dificuldade do aluno, para focar os meios de atendê-lo; na situação educacional, a escola deve atender a todos os que estão excluídos, inclusive as pessoas com deficiência.

A LDB 9394/96 alterou a terminologia dirigida ao aluno atendido pela educação especial, que passou a ser designado como aluno portadore

de necessidades especiais. Até recentemente, os documentos educacionais brasileiros se utilizaram dessa terminologia para se referirem aos alunos com deficiência. A partir da resolução nº 1 de 15/10/2010, publicada em 22/02/2011 pelo Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, o termo pessoas portadoras de deficiência passou a ser substituído nos documentos oficiais pelo termo pessoas com deficiência. A Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República teve suprimido o termo ‘especial’, ficando então Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. (Decreto Federal nº 3298, 1999).

A nova compreensão da educação especial foi ratificada pelo Decreto Federal nº 3298/99, que dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Decreto Federal nº 3298, 1999), no seu artigo nº 24, parágrafo 1, quando afirma que a educação especial deve ser entendida como a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com necessidades educacionais especiais, entre eles a pessoa com deficiência.

Em 2001, com a publicação da Resolução CNE/CEB nº 02/01, (Ministério da Saúde, 2004), que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica pela Secretaria de Educação Especial – SEESP –, o alcance de atuação da educação especial é ampliado, pautado na compreensão de que a adoção do conceito de necessidades educativas especiais indica uma atenção especial para todos os alunos que dela necessitem, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica, como requisito básico para o sucesso escolar, prevendo formas diferenciadas de ensino e adaptações de acesso ao currículo e salas de recursos. As necessidades educacionais especiais passam a abranger, além das dificuldades de aprendizagem relacionadas com disfunções, limitações e deficiência, todas aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, além dos alunos com altas habilidades/superdotação e que são frequentemente negligenciadas ou excluídas dos apoios escolares. Vale destacar que a abrangência indicada abarca outras categorias de alunos, historicamente excluídos da escola, que vem

sendo tratados como minorias ou como excluídos.

Em 2008, quando é relançado o documento Política Nacional de Educação Especial – PNEE – na perspectiva da Inclusão, ocorre uma redefinição em dois níveis. No que diz respeito ao alunado da educação especial, os alunos com condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos passam a ser agrupados na categoria transtornos globais de desenvolvimento, mantendo-se as categorias alunos com deficiência e altas habilidades/superdotação, já definidos na Política Nacional de Educação Especial de 1994. No caso da educação especial, esta passa a ser entendida como uma modalidade de ensino que realiza o atendimento educacional especializado, disponibilizando os recursos e serviços e orientando quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (Ministério da Educação, 2008).

Quanto ao conceito de inclusão educacional, Bueno (2008), entende que, embora sejam utilizados como sinônimos em boa parte dos estudos e pesquisas realizadas na área, é necessário fazer uma distinção entre os conceitos de inclusão educacional e educação inclusiva, destacando a especificidade de cada conceito. Enquanto a inclusão escolar refere-se a uma proposição política de inserção educacional de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, que está em ação, a educação inclusiva refere-se a um objetivo político a ser alcançado. Nesse sentido, a educação inclusiva deve ser entendida, mais do que uma modalidade de educação, como uma política orientada para o respeito e valorização das diferenças, que preveja ações a curto, médio e longo prazo.

AMBIGUIDADES CONCEITUAIS E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA EFETIVAÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

Acompanhando a legislação, é possível verificar que a forma como se deu a implantação da proposta inclusiva, juntamente com as diversas compreensões acerca da educação especial, dificulta a sua apropriação por parte dos membros da escola, em particular dos professores, pois não se trata apenas de alterações terminológicas, mas de mudanças conceituais que traduzem concepções distintas

de inclusão, nem sempre harmônicas, tendo como consequência modos diferenciados de lidar com a diferença. (Mattos, 2014).

Inicialmente, no que diz respeito ao uso do termo necessidades educacionais especiais, Bueno (1999), alerta para o fato de que a ampliação da oferta de atendimento educacional especial a outras anormalidades, agora incluídas na categoria “portador com necessidades educacionais especiais”, não só significou o acesso de indivíduos com quadros patológicos anteriormente não identificados, bem como criou algumas distorções. A primeira diz respeito a uma redução das políticas de inclusão educacional ao âmbito da educação especial, uma vez que inserem-se na categoria: alunos com limitações não vinculadas a uma causa orgânica todos os indivíduos que não apresentam deficiência, cujas dificuldades são decorrentes de processos sociais e de escolarização inadequados (crianças de rua e que trabalham, crianças de origem, remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos em situação de desvantagem ou marginalizados). (Ministério da Saúde, 2004). Neste caso, corre-se o risco de uma patologização das dificuldades desses indivíduos, pois estes alunos deveriam ser objeto de uma política global de qualificação nacional, e não de uma modalidade educativa, reforçando o modelo médico tão combatido.

A segunda distorção relaciona-se com o fato de que a amplitude do termo pode encobrir posições retrógradas, perpetuando a divisão normalidade / anormalidade, baseada nas condições orgânicas, na qual se justificaria o encaminhamento dos alunos com evidências de prejuízos orgânicos para a escola especializada, mantendo a inclusão para os alunos com dificuldades de aprendizagem e com deficiências leves. Ou seja, paradoxalmente, a possibilidade de enquadramento de indivíduos como deficientes aumenta na medida em que ser portador de necessidades educacionais especiais acaba por ser reduzido a ter necessidades especiais, a ser especial, não ser um indivíduo capaz de atingir aos objetivos da escola, ser, portanto, deficiente. Como afirma Silva (2007), o ‘especial’ dessa educação, relaciona-se com o que é particular do indivíduo, seu atributo físico, sensorial ou mental.

Nesse sentido, esse mecanismo pode passar a ser um eficaz na exclusão das camadas populares, uma outra maneira de se justificar o seu fracasso escolar.

Na mesma direção, Garcia (2004, 2006) pondera que, embora o conceito de ‘necessidades educacionais especiais’ tenha sido proposto como uma forma de enfrentamento à abordagem clínica na educação especial, buscando deslocar a atenção dos diagnósticos relacionados à deficiência e aos rendimentos dos alunos em testes psicológicos, na prática, isto não aconteceu. Este enfoque acabou por propor novos níveis de diagnóstico e prognóstico, baseados na relação entre as diferenças individuais e o currículo, e por consequência, voltados para as questões de aprendizagem, reduzindo a prática educacional a uma política de atenção às necessidades educacionais, consideradas, assim, como decorrentes de dificuldades individuais. Ocorre, portanto, a não superação da compreensão da dificuldade enquanto desvio e da necessidade de ajuste desses estudantes à sociedade. Para Garcia (2004), trata-se de uma política que mantém aproximações com uma visão funcionalista, focalizada em grupos que podem causar “desequilíbrios sociais”, generalizados sob o conceito guarda-chuva de ‘necessidades educacionais especiais’. Na medida em que a noção de desvio permanece como indicador de aptidão ao conteúdo escolar, cabe à escola manter-se como “técnica social”, responsável pela adequação do comportamento humano aos padrões de interação e organização sociais vigentes, cuja política determina o acolhimento de todos, significando que o ‘todos’ da política educacional está se referindo aos indivíduos que expõem as dificuldades e ineficiência da escola, expressando a participação desigual na sociedade. (Garcia, 2006).

Ainda para Garcia (2006), o conceito de ‘necessidades educacionais especiais’, ao manter uma relação entre deficiência – excepcionalidade – e normalidade que não considera a desigualdade entre classes, contribuiu, necessariamente, para a permanência da pessoa com deficiência na condição de marginalizado. Além disso, operou no sentido de salvaguardar a instituição escolar, acirrando a produção das desigualdades sociais ao tempo em que obscureceu sua identificação, levando a crer que há uma escola que se abre, acolhendo todos os

grupos, deslocando a atenção das mazelas sociais as quais esses grupos estão sujeitos, contribuindo para difusão de uma imagem de escola ‘democrática’ e ‘politicamente correta’.

Assim, ao tentar superar o modelo clínico característico dos movimentos de inserção educacional da pessoa com deficiência, a política de inclusão educacional ancorada no conceito de necessidades educacionais especiais acabou por manter esse modelo, agora ampliado para outras categorias de alunos tradicionalmente fora da educação especial e, com isso, propondo novos níveis de diagnóstico e prognóstico, baseado na relação entre diferenças individuais e currículo, que não superam a responsabilização do próprio indivíduo. Ao incentivar a inclusão, não produz efeitos de mudança nas práticas educacionais. (Mattos, 2014).

A alteração do conceito de educação especial, enquanto educação originalmente destinada às pessoas com deficiência, para uma modalidade educacional deve ser entendida como avanço, na medida em que traz no seu bojo uma compreensão de que todos os alunos da escola, em algum momento, poderão vir a ser beneficiários de medidas educacionais específicas, diante de necessidades temporárias ou permanentes. Carvalho (2004), analisando a mudança ocorrida no sentido atribuído ao termo educação especial, pondera que ele passa a abranger práticas pedagógicas que podem responder positivamente à diversidade do alunado, representando respostas educativas com qualidade formal e mesmo política, no contexto de uma escola para todos.

Contudo, inúmeras pesquisas e a observação do cotidiano escolar indicam que essa mudança conceitual não foi apropriada pela comunidade escolar, que pôs em prática o projeto de inclusão sem que fosse alterada a relação com o aluno em situação de inclusão, uma vez que a qualidade especial da educação continuou relacionando-se diretamente com a deficiência do indivíduo, sugerindo uma relação quase sinonímica com a inclusão educacional, tornando-as equivalentes. Para Bueno (2008), essa ausência de mudança na relação entre a inclusão e a educação especial não é fortuita, estando diretamente relacionada com a ambiguidade presente na legislação entre o conceito

de inclusão educacional e o conceito de educação especial, que não sendo apenas terminológica.

Nesse sentido, Bueno (1999, 2008) chama a atenção para o fato de que, com a redefinição do alunado da educação especial ocorrida em 2008, ocorre uma redução da educação inclusiva à educação especial como estava definida antes da LDB/96, gerando uma situação de indefinição acerca das políticas educacionais, concorrendo para reduzir a inclusão à educação especial enquanto educação de alunos com deficiência, e, configurando-se, como já vinha acontecendo desde o início da educação escolar na sociedade moderna, como uma escolarização dividida em “escolarização dos normais” e “escolarização dos deficientes”.

Tal falta de clareza se reflete de forma acrítica nas práticas educacionais e inclusive, nas produções acadêmicas. Bueno (2008), ao realizar uma pesquisa sobre as produções científicas acadêmicas da área entre 1997 e 2003, identificou que o alunado alvo das pesquisas é o mesmo que sempre foi atendido tradicionalmente pela educação especial (enquanto tipo diferenciado de educação), concluindo que a inclusão escolar tem sido tratada na produção acadêmica, como política predominantemente restrita às pessoas com deficiências, distúrbios e problemas, que eram anteriormente tratados pela educação especial. Na prática, significa dizer que há uma redução da diferença à deficiência, ou seja, consideram-se somente beneficiários das propostas de inclusão na escola os alunos com deficiência, compreensão partilhada tanto pelo senso comum quanto pela academia, contribuindo para que essa situação permaneça indefinida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão educacional representa hoje a grande bandeira da educação brasileira e mundial. Embora carregue grandes contradições e impasses, deve ser tomada como uma possibilidade de problematizar o modelo de educação ainda vigente. A autora desse artigo entende que avançar os estudos sobre os conceitos-chaves da política brasileira de educação especial na perspectiva da inclusão permite refletir

sobre essa realidade, oferecendo indicadores para o enfrentamento dessa situação.

A imprecisão conceitual determina uma ambiguidade que contribui para a manutenção de políticas excludentes, na educação escolar brasileira. Além disso, contribui, na prática, para conservar a proposta de inclusão como uma mera modalidade educacional, e não como o objetivo maior da educação, uma vez que toda educação, enquanto processo de formação e subjetivação do indivíduo, deve ser inclusiva.

CONFLITOS DE INTERESSES

Nenhum conflito financeiro, legal ou político envolvendo terceiros (governo, empresas e fundações privadas, etc.) foi declarado para nenhum aspecto do trabalho submetido (incluindo mas não limitando-se a subvenções e financiamentos, conselho consultivo, desenho de estudo, preparação de manuscrito, análise estatística, etc).

REFERÊNCIAS

- Bueno, J.G.S. (1999). Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?. *Rev. Bras de Ed. Esp. [online]*, 3(5), 07-25
- Bueno, J.G.S. (2002). As pesquisas e a produção do conhecimento em educação especial: as investigações sobre políticas de educação especial no Brasil. *Distúrbios da Comunicação*, 24(3), 285-297
- Bueno, J.G.S. (2008). *As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?* In: Bueno JGS, Mendes GML, Santos RA. Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise (pp. 43-63). Araraquara, SP: Junqueira&Marins
- Carvalho, A.O., Peixoto, L.M. (2000). *A escola inclusiva da utopia a realidade*. Braga: APPACDM Distrital de Braga
- Carvalho, R.E. (2004). *Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação
- Brasil. *Decreto Federal nº 3298*. (1999). Regula a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção II. Brasília, DF. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm

- Garcia, R.M.C. (2004). *Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira*. Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
- Garcia, R.M.C. (2006). *Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico*. *Rev Bras Ed Esp*, 12(3), 299-316. doi: 10.1590/S1413-65382006000300002
- Brasil. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Capítulo V. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Mattos, N.M. (2002). *Concepções de deficiência e prática pedagógica: um estudo sobre a inserção de alunos com deficiência em escolas regulares na cidade de Valença - Ba*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal da Bahia, Ilhéus, Bahia, Brasil
- Mattos, N.M. (2014). *Inclusão e docência: a percepção dos professores sobre o medo e preconceito no cotidiano escolar*. Tese de doutorado, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil. Recuperado de <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/02/NICOLETA-MENDES-DE-MATTOS.pdf>
- Brasil. Ministério da Saúde (2004). *Portaria GM n. 1.863, de 29 de setembro de 2003*. Institui a Política Nacional de Atenção às Urgências, a ser implantada em todas as Unidades Federadas, respeitadas as competências das três esferas de gestão. In: Ministério da Saúde. *Política Nacional de Atenção às Urgências*. Brasília
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva*. Brasília: MEC. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br>
- Silva, L.M. (2007). Do horror à diferença: uma aproximação com o conto 'O alienista' de Machado de Assis. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade Salvador*. 16(27), 125-130
- Stainback, S., Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores* (Magda França Lopes, trad. et al.). Porto Alegre: Artes Médicas