

Pressentindo a educação especial e a filosofia da inclusão no trabalho de Itard com o menino selvagem de *Aveyron*

*Paula Marisa Fortunato Vaz**

Resumo

No presente artigo, partindo dos trabalhos de Itard com o menino selvagem de *Aveyron* define-se, primeiramente, Educação Especial, salientando a necessidade de neste campo a atuação ser feita por diferentes intervenientes que constituem uma equipa multidisciplinar. Procura-se de seguida dar a conhecer aquela que é a filosofia que, na atualidade, está na base do atendimento educativo das crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE), a filosofia da Inclusão. Apesar de o conceito de inclusão ser alvo de alguma controvérsia, de ser visto de forma abrangente e de não ser objeto de unanimidade no que diz respeito à sua definição e às suas práticas, a leitura atenta e seletiva da bibliografia remete para um conjunto de definições bem estruturadas que clarificam o nosso pensamento. A confusão parece surgir mais ao nível do entendimento daquilo que se toma como sendo inclusão total e da forma como, em termos práticos, e em função do tipo de alunos com NEE, esta decorre ou se processa.

Palavras-chave: Itard; Inclusão; Educação especial.

* Professora doutora da Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, Portugal.

Envisioning special education and philosophy of inclusion in the work of Itard with the wild Aveyron

Abstract

In the present article, bearing the works of Itard with the savage boy from *Aveyron* in mind, Special Education is firstly defined, while at the same time the need for having action performed by different members who constitute a multitask team is emphasized. Next the philosophy of inclusion, which constitutes the basis of the educational care for children and teens with Special Educational Needs, is addressed. Although the concept of inclusion has caused some controversy, regarded in an extensive way and considered as lacking unanimity as far its definitions and practices are concerned, a thoroughly reading of a selective bibliography allows us to access a number of well-structured definitions which clarify our thought. The confusion seems to be more visible both at the level of understanding of what is considered as total inclusion and of the way as this one occurs according to the type of students with special educational needs.

Keywords: Itard; Inclusion; Special education.

Victor, um menino de cerca de 12 anos foi encontrado em 1798 nas florestas de Aveyron. Vivia desde criança longe do contacto com outros seres humanos e de tudo o que este contacto pode proporcionar (FERREIRA, 2007). Jean Itard, médico Francês, entregou-se, crente na importância e no contributo do seu trabalho, à reeducação deste menino e relatou o trabalho realizado.

A leitura do seu trabalho tem vindo a ser feita à luz de diferentes disciplinas. É unânime que se trata de um dos primeiros exemplos de um olhar não só atento e interessado pela diferença, mas também capaz de convocar uma ação concreta com vista à mudança. Como refere SELAU (2010, p. 24) “Os trabalhos de Itard são considerados fundamentais quando hoje se fala em educação das pessoas com necessidades especiais, e o início do que atualmente se chama educação especial”.

Na atualidade, ao contrário do que tantas vezes se supõe, a educação especial não se concretiza apenas e só na figura de um interveniente, mas ultrapassa-a, alargando-se as responsabilidades a outros intervenientes. De acordo com CORREIA (2013) trata-se de um conjunto de serviços de apoio especializados cujo objetivo é responder às necessidades especiais do aluno tendo por base as suas características e como finalidade maximizar o seu potencial. Salienta-se, neste contexto, a importância de uma equipa multidisciplinar. Segundo CORREIA (2013, p. 79) “Uma equipa multidisciplinar constitui a resposta global e única para os problemas educativos, sociais, psicológicos e médicos da criança com Necessidades Educativas Especiais(-NEE)”. Implica, portanto, intervenientes com diferentes formações (professor do ensino regular e de educação especial, psicólogo, técnico de serviço social, terapeutas, médicos), tendo em consideração o caso específico, e, conseqüentemente, a realização de diferentes funções. No contexto de uma equipa multidisciplinar, cada membro

deve assumir uma responsabilidade bem definida e levar a cabo um processo sistematizado e o mais exaustivo possível de recolha de informação. Deve igualmente estar aberto à interação com os outros membros da equipa, à discussão e ao cruzamento dos dados que obtiver, na planificação da intervenção (CORREIA, 2013).

Não obstante tratar-se de um trabalho algo solitário, Itard iniciou-o com o estabelecimento de metas concretas. “... reduzi a cinco metas principais o tratamento moral ou a educação do *selvagem do Aveyron*” (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000, p. 137). Estas metas, resultantes da observação feita previamente, orientaram o seu trabalho, ou seja, as atividades que planificou e desenvolveu, as estratégias que seguiu e, posteriormente, a avaliação do mesmo e a análise dos resultados obtidos. Somos assim levados a pensar no que hoje se designa Programa Educativo Individualizado, embora na atualidade se preconize a sua realização pela já referida equipa multidisciplinar “a partir de um conjunto de estratégias bem definidas de acordo com as capacidades e necessidades da criança com NEE” (CORREIA, 2013, p. 79).

Partindo das palavras, indignadas, de Itard:

[...] como se a sociedade tivesse o direito de arrancar uma criança a uma vida livre e inocente, para enviá-la a morrer de tédio num hospício, e ali expiar a infelicidade de ter enganado a curiosidade pública. Julguei que existia uma solução mais simples e sobretudo mais humana; era a de usar para com ela bons tratos e muita condescendência com seus gostos e suas inclinações. (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000, p. 137).

Somos remetidos para a ideia de que algo mais era necessário do que a mera inserção de Víctor na sociedade. Era preciso

torná-lo feliz à sua maneira, deitando-o ao cair do dia, fornecendo-lhe fartamente alimentos a seu gosto, respeitando a sua indolência e acompanhando-o em seus passeios, ou melhor, em suas correrias ao ar livre, e isso fosse qual fosse o tempo que pudesse fazer. (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000, p. 138)

A mera integração de Víctor não seria a situação ideal e mais justa, parece revelar-nos Itard. Efetivamente, o primeiro passo foi o de trazer o menino selvagem para o contacto humano. Mas imediatamente Itard percebeu que isso não bastaria, e que era primordial investir na sua reeducação, mas fazendo-o de modo a que pudesse tornar-se feliz à sua maneira, respeitando-o naquilo que eram o seu passado, as suas características, os seus gostos, as suas inclinações, a sua individualidade. O objetivo de Itard, ultrapassava então a mera vontade de o tornar apenas e só igual aos outros.

Estamos assim perante um primeiro desabrochar de uma outra possibilidade no atendimento às necessidades do outro, não obstante o atendimento caracterizado pela segregação ainda se ter verificado durante muito tempo. Trata-se da primeira aproximação ao conceito de inclusão, pela importância que atribui ao contacto social na vida do ser humano, sejam quais forem as suas dificuldades ou facilidades (SELAU, 2010). Nas palavras de SELAU (2010, p. 25), ao referir-se ao trabalho do médico francês, “aparece, pela primeira vez, a visão sobre a importância da convivência em sociedade para o desenvolvimento do ser humano”.

Parece então legítimo afirmar-se que, no contexto da inserção do menino selvagem na sociedade, se pressentem, nas palavras de Itard, alguns sinais da filosofia da Inclusão, filosofia esta que está atualmente subjacente ao atendimento educativo das crianças e jovens com NEE.

Não menos interessante é o facto de, havendo já um longo caminho percorrido até aqui se chegar, poderem pressentir-se há mais de 200 anos, sinais daquilo que só agora se começa a entender e a praticar, mas que nem sempre é objeto de consensos. Nas palavra de Hardy e Woodcock (2015) a inclusão é, ainda hoje, uma questão preocupante, complexa e insuficientemente valorizada.

Uma leitura atenta da bibliografia existente leva-nos, rapidamente, a perceber que o conceito de inclusão não é objecto de unanimidade nem no que respeita à sua definição, nem no que concerne às suas práticas. Uma análise aprofundada da mesma, pode conduzir, até a alguma confusão em torno de um termo sobre o qual tanto se escreve, tanto se reflete e que tanto se proclama.

Efetivamente parece verificar-se, ainda, a falta de um “entendimento unívoco” acerca deste conceito (FERREIRA, 2007) sendo notória a controvérsia em torno do mesmo na medida em que lhe são atribuídas interpretações diferentes e pelo facto de ser visto de forma algo abrangente (CORREIA, 2003b). “A noção de inclusão coloca um desafio para aqueles que desejem estudá-la mais sistematicamente, porque as práticas descritas como inclusivas diferem marcadamente de definição para definição”(-CROCKETT; KAUFFMAN, 1998, p. 78). Assim, perante a necessidade de definir, no imediato, tal conceito, ou nos limitamos à adoção de uma das inúmeras definições existentes ou nos perdemos numa longa dissertação acerca do mesmo, embrenhados naquilo a que Correia (2003b) chama chavões que desembocam em clichés tão conhecidos como “uma escola para todos” ou “todos os alunos devem aprender juntos”. Quando falamos em inclusão, torna-se importante que explicitemos bem o termo, sob pena de podermos não estar a falar da mesma coisa (CORREIA, 2001 p. 126).

Importa, então, assentar ideias e organizar o pensamento, de forma a facilitar uma melhor compreensão do conceito de inclusão, bem como das práticas que ele subjaz.

Para um melhor entendimento da filosofia da Inclusão

Segundo Correia (2013), ao longo dos mais de vinte anos passados após a tentativa de implementação do movimento da inclusão, este conceito “tem sido alvo de equívocos constantes, ou seja, tem sido muito maltratado, incompreendido, mutilado de tal forma, fruto de uma retórica pós-moderna, romântica, exacerbada com frases idílicas” (p. 18) situação que tem vindo a comprometer as crianças e adolescentes que têm NEE. Mary Warnock conclui que o conceito de inclusão, da forma como é interpretado por muitos, causa “confusão da qual as crianças são as vítimas” (CORREIA, 2013).

“O conceito de inclusão não nasceu do vazio” (CORREIA, 2001 p. 130), mas sim com a finalidade de inserir as crianças com NEE severas nas escolas regulares

das suas residências (CORREIA, 2003b) e começou a delinear-se desde os anos 60 embora só em finais dos anos 70, início dos anos 80, viesse a adquirir a forma que tem na atualidade, o que ficou a dever-se ao fato de um grupo de pais de crianças com NEE severas ter exigido a colocação dos seus filhos nas escolas das suas comunidades (CORREIA, 2001). Esta exigência surge na sequência do reconhecimento, nos anos 70, de que os alunos com NEE (com problemáticas ligeiras) conseguiam alcançar sucesso escolar nas classes regulares o que veio, portanto, legitimar a sua inserção no sistema regular de ensino. Anos mais tarde, na sequência desta constatação, bem como do reconhecimento, por parte da sociedade em geral, de que a escola estava ainda longe de desempenhar o seu papel, pelo facto de não proporcionar respostas educativas a todos os alunos, os pais de crianças com NEE severas vieram reivindicar condições que permitissem responder às necessidades educativas dos seus filhos, nas escolas regulares das suas residências (CORREIA, 2003b).

Correia (2013) explica-nos que a filosofia da inclusão tem as suas raízes num discurso proferido, em 1986, por Madeleine Will (Secretária de Estado para a Educação Especial do Departamento de Educação dos EUA), que alertava para a necessidade de uma mudança significativa no que respeita ao atendimento das crianças com NEE e daquelas que, não as tendo, apresentavam problemas de aprendizagem e de comportamento que interferiam com a sua realização escolar, sob pena de, no futuro, estas crianças se tornarem indivíduos marginalizados e com mais dificuldades no acesso ao emprego. Will sugeriu a cooperação entre professores do ensino regular e da educação especial com vista à análise das diferentes necessidades educativas dos alunos e ao desenvolvimento de estratégias que permitissem responder às mesmas. Desta forma ficou explícita a necessidade de a classe regular se adaptar de forma a possibilitar a aprendizagem do aluno na mesma. Este movimento ficou conhecido como *Regular Education Initiative* (REI) e a sua importância reside, desde logo, no facto de, antes de mais, ter despoletado a reflexão e a discussão em torno da educação das crianças com NEE e das que se encontram em risco educacional. De “imediate” se levantaram vozes defensoras da junção entre ensino regular e educação especial, e opiniões mais críticas relativamente à mesma. Houve quem argumentasse chamando a atenção para o facto de cada vez mais os próprios pais e educadores defenderem a inserção da criança (mesmo as que possuíam NEE severas ou profundas) na classe regular (S. STAINBACK, W. STAINBACK; AYRES, 1996, citado por Correia (2013). Mas houve, também, quem alertasse para o facto de a ideia de todos os alunos poderem ser ensinados na classe regular não ser apoiada pela investigação (BRAATEN et al., 1988).

Um outro documento que se constitui como um marco fundamental neste contexto é a Declaração de Salamanca sobre os Princípios, a Política e as Práticas na área das NEE. Esta foi adotada na Conferência Mundial sobre NEE: Acesso e Qualidade, que teve lugar em Junho de 1994, em Salamanca (CORREIA, 2013). Desde documento emergiram princípios tão importantes como a afirmação de que as escolas têm de se ajustar a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras (UNESCO, 1994).

No contexto específicos da educação, inclusão implica, à partida, a rejeição da exclusão de qualquer aluno da comunidade escolar (RODRIGUES, 2006).

De acordo com Correia (2013) o conceito de inclusão surge com o objetivo de efetuar o atendimento educacional dos alunos com NEE nas escolas das suas residências e, tanto quanto possível, nas classes regulares das mesmas. Assim os alunos de diferentes níveis acadêmicos e sociais, bem como os que têm NEE significativas, devem receber, por direito, os serviços necessários e adequados às suas características e necessidades. Aliás, efetivamente, também por direito devem ser inseridos na sala de aula do ensino regular pois este não é um privilégio e, como tal, não deve requerer qualquer tipo de pré-requisito acadêmico ou social, por parte da criança (FERREIRA, 2007).

Friend e Bursuck (1996), além de Stainback e Stainback (1996), citados por Correia (2013), entendem inclusão como o atendimento do aluno com NEE, mesmo aquele com NEE severas, na classe regular, usufruindo do apoio dos serviços de educação especial. De acordo com Forest (1987, apud CORREIA, 2013) a disponibilidade destes serviços e de apoios suplementares na classe regular, permite à criança com NEE significativas alcançar os objetivos previamente traçados de acordo com as suas características e necessidades.

Mais especificamente, e na mesma linha de pensamento, Correia (2003a, p. 13) entende por inclusão “a inserção do aluno na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado às suas características e necessidades”. Além dos serviços educativos referidos por Correia (2003a) devem também realizar-se tarefas que impliquem uma participação comunitária que promova o desenvolvimento no aluno, de aptidões relacionadas com o dia a dia de cada um. Neste sentido, é necessário ver-se a criança como um todo, ou seja, considerar não só o seu desempenho acadêmico, mas também o seu nível socioemocional e pessoal. Importa frisar que, ao dizer aluno, o autor pronuncia-se relativamente aquele que tem NEE e ao que tem NEE significativas.

Segundo Ferreira (2007 p. 59) pode definir-se inclusão, teoricamente, “como a proposta educativa que pretende consubstanciar a simultaneidade do tempo e do espaço pedagógicos para todas as crianças, de forma a concretizar os ideais da educação pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade”. Assim, pretende-se assegurar o sucesso de todas as crianças, incluindo as que têm NEE, na sala de aula do ensino regular, mediante a alteração do ambiente educativo, o que pressupõe, portanto, um processo de transformação da escola, que decorre da existência de necessidades multidimensionais (FERREIRA, 2007).

A análise das diferentes definições remete-nos para pontos comuns e pontos convergentes entre elas. Assim, considerando como ponto assente a inserção dos alunos com NEE (mesmo os que têm NEE significativas ou severas) nas escolas regulares das suas residências é possível verificar, pela leitura das definições apresentadas, a concordância relativamente à inserção desses mesmos alunos mais concretamente na

sala de aula regular (sempre que tal seja possível), recebendo o apoio necessário, que vá ao encontro das suas especificidades e necessidades, ou seja, dos serviços de educação especial. Desta forma, fica implícito um processo de transformação da escola como consequência da diversidade e, portanto, das múltiplas necessidades que podem emergir. Assim, seguindo o raciocínio de WARWICK (2001) pode dizer-se que esta transformação passa, por exemplo, pela reestruturação dos programas das escolas no sentido de ir ao encontro da diversidade dos alunos que nela se encontram. Também Correia (2001) chama a atenção para a necessidade, no nosso país, subjacente ao princípio da inclusão, de uma reestruturação muito significativa do sistema de ensino, da escola e do currículo o que, de imediato, nos leva a constatar, que se incluir passa por aqui, então muito está ainda por fazer. Afinal estamos ainda tão longe da escola e, claro, da educação inclusiva (CORREIA, 2001). Mas de acordo com Crockett e Kauffman (1998) a inclusão, enquanto conceito educacional, falha também na descrição de “suportes instrucionais” e de “estratégias facilitadoras” das relações entre os alunos com necessidades específicas de aprendizagem e os restantes alunos da classe.

Se em termos práticos estamos, como referido anteriormente, longe da educação inclusiva, na teoria ela está mais do que definida e compreendida. De acordo com Correia (2001) falar em educação inclusiva é falar numa educação que visa a aprendizagem de todos os alunos (com as mais diversas capacidades, características, necessidades e interesses), em conjunto, que atende ao desenvolvimento global dos mesmos e proporciona os serviços educativos necessários na sala de aula regular, criando um sentido de igualdade de oportunidades e ambicionando o sucesso escolar. “A educação inclusiva procura, então, promover uma cultura de escola e de sala de aula que adopte a diversidade como lema e que tenha como objectivo primeiro o desenvolvimento global dos alunos” (CORREIA, 2001, p. 125).

Diferentes níveis de inclusão

Se pelo exposto até aqui parece estar clarificado o conceito em análise, uma revisão mais aprofundada da literatura remete-nos para a existência de diferentes níveis de inclusão. Assim, de acordo com CROCKETT; KAUFFMAN (1998) pode falar-se em inclusão total ou inclusão plena, ou seja, em modelos que apontam para a inclusão de todos os alunos portadores de alguma deficiência, na classe regular.

Segundo a *Learning Disabilities Association of America* (LDAA) (1993):

Inclusão total, integração total, sistema educativo unificado, educação inclusiva, são termos utilizados para descrever uma política/prática, na qual todos os alunos com NEE, independentemente da natureza e da severidade dos seus problemas, e da respectiva necessidade de serviços de educação especial, recebem a sua educação, a tempo inteiro, na classe regular da escola da área da sua residência.

Também a *Division of Learning Disabilities, o Council for Exceptional Children* e o *National Joint Committee on Learning Disabilities* (MARTINS, 2000) entendem a inclusão total como a colocação dos alunos (neste caso refere-se aos que possuem dificuldades de aprendizagem) apenas na classe regular.

De acordo com Martins (2000) os defensores mais acérrimos da inclusão total são, inclusive, a favor do fim da educação especial. No entanto há, também, quem, apesar de se manifestar a favor da inclusão total, assuma que os professores de educação especial, os terapeutas, e outros técnicos, são elementos importantes e necessários na escola, com funções que deverão ser assumidas em colaboração com os professores do ensino regular.

Esta forma de ver a inclusão é fortalecida com argumentos como por exemplo o facto de os programas de educação especial que implicam a saída periódica da criança da classe regular, não parecerem ser suficientemente eficientes (HALLAHAN; KAUFFMAN, 1997) e abalada, segundo os mesmos autores, entre outras situações, pelo facto de os professores titulares de turma não possuírem as competências necessárias para lidarem com todos os alunos que possuem NEE.

Contudo, a inclusão total ou plena pode ser, por outro lado, a colocação na classe regular, de alunos com deficiência mas, nalguns casos, a tempo parcial (CROCKETT; KAUFFMAN, 1998) o que nos remete, então, para o facto de a classe regular não ser, a tempo inteiro, a modalidade de atendimento ideal para alguns alunos (NJCLD, 1994; LIEBERMAN, 1996 apud CORREIA, 2001; CORREIA, 1997).

Nesta linha de pensamento Correia (2013) esclarece que, efetivamente, há crianças que, pelas características, capacidades e necessidades que apresentam, podem necessitar de modalidades de atendimento que não passam pela inclusão a 100 por cento na classe regular, podendo esta situação revelar-se até ineficaz. Em algumas situações, e tendo em conta a severidade da problemática da criança, as suas características e especificidades (CORREIA, 2013), bem como as suas capacidades e a salvaguarda dos seus direitos (CORREIA, 2003), podem ser considerados diferentes níveis de inclusão: inclusão limitada (para um reduzido número de alunos com NEE, ou seja, aqueles que apresentam situações severas que assim o exijam), inclusão moderada (para um reduzido número de alunos, ou seja, para alunos que apresentam situações moderadas e severas que requerem práticas excecionais) e inclusão total (para a maioria dos alunos com NEE, ou seja, os que apresentam situações ligeiras a moderadas). Assim, à medida que a severidade do problema diminui, as atividades participadas no mesmo espaço físico, (classe regular), vão aumentando.

Recorde-se que também a Declaração de Salamanca clarifica que:

A colocação de crianças em escolas especiais-ou em aulas ou secções especiais dentro de uma escola, de forma permanente,-deve considerar-se como medida excecional, indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno, ou para aqueles em que tal seja indispensável ao bem-estar da criança deficiente ou das restantes crianças. (UNESCO, 1994, p. 12).

Fica então claro que a inserção na classe regular, a tempo inteiro, é primeira opção, embora possam existir situações de exceção em virtude das características que os alunos apresentarem e que podem implicar um nível diferente de inclusão.

Considerações finais

Porque é vasta a reflexão em torno dos relatórios apresentados por Itard, trouxeram-se para a discussão alguns dos conceitos que não podem passar despercebidos no século XXI, quando os referidos relatórios são objeto de análise. Depois de se apresentar o que se entende por educação especial, não fosse Itard tido como o seu precursor, analisa-se o conceito de inclusão, por este se configurar na filosofia que, hoje, enquadra o atendimento educativo das crianças e jovens com NEE. Trouxeram-se assim para a discussão aquelas que são consideradas

como duas faces de uma mesma moeda, ambas caminhando lado a lado para não só assegurarem os direitos fundamentais dos alunos com NEE, mas também para lhes facilitarem as aprendizagens que um dia os conduzirão a uma inserção social, harmoniosa, produtiva e independente. (CORREIA, 2013, p. 73)

No entanto, muito fica ainda por dizer. Se à partida o conceito de inclusão parece ser visto de forma abrangente, alvo até de alguma controvérsia, a análise das diferentes definições apresentadas clarifica o nosso pensamento e proporciona um entendimento mais claro acerca do mesmo. De uma forma global, a noção de inclusão total e da forma como, em termos práticos, esta decorre ou se processa, vem acentuar a necessidade de todos os alunos frequentarem apenas a classe regular, embora se admita que, em algumas situações, de acordo com as suas problemáticas, esta modalidade de atendimento pode não ser a mais adequada para alguns alunos, a tempo inteiro, pressupondo-se a necessidade de, em alguns períodos do dia, frequentarem outro contexto.

Referências

- BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. **A educação de um selvagem**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BRAATEN, S. et al. The regular education initiative: patent medicine for behavioral disorders. **Exceptional Children**, v. 55, n. 1, p. 21-27, 1988.
- CORREIA, L. M. Educação Inclusiva ou educação apropriada? In: RODRIGUES, D. (Ed.). **Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva**. Porto: Porto, 2001. p.123-142.
- _____. **Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores**. . Porto: Porto Editora, 2003a.
- _____. O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In: CORREIA, L. D. M. (Ed.). **Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo** Porto: Porto, 2003b. p.11-39.
- _____. **Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores**. 2ª. Porto: Porto, 2013.
- CROCKETT, J. B.; KAUFFMAN, J. M. Taking inclusion back to its roots. **Educational Leadership**, p. 74-77, 1998.
- FERREIRA, M. S. **Educação regular, educação especial: Uma história de separação**. Porto: Afrontamento, 2007. 244
- HALLAHAN, D.; KAUFFMAN, J. **Exceptional learners: Introduction to Special Education**. Boston: Allyn and Bacon, 1997.
- HARDY, I.; WOODCOCK, S. Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit. **International Journal of Inclusive Education**, v. 19, n. 2, p. 141-164, 2015.

- LDAA. **Full inclusion of all students with learning disabilities in the regular education classroom**. 1993.
- MARTINS, A. P. L. **O Movimento da Escola Inclusiva**: atitudes dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. 2000. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Ed.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a Educação Inclusiva. S. Paulo: Sammus Editorial, 2006.
- SELAU, B. **Inclusão na sala de aula**. São Luis/MA: Edufma, 2010.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais**. Unesco 1994.
- WARWICK, C. O apoio às escolas inclusivas. In: RODRIGUES, D. (Ed.). **Educação e Diferença**: Valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto, 2001. p.109-122.

Correspondência

Paula Marisa Fortunato Vaz – Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, Campus de Santa Apolónia, 5301-856, Bragança – Portugal.

E-mail: paulavaz@ipb.pt

Recebido em 03 de julho de 2016

Aprovado em 23 de agosto de 2016