AEE PARA DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS

ROBERTA YOSHIHARA

RESUMO

Embora a educação inclusiva busque abranger uma ampla gama de grupos que historicamente tiveram negada a oportunidade de participar equitativamente nos mesmos espaços que a maioria da população, por exemplo, pessoas de origem indígena, imigrantes ou mulheres, este trabalho se concentra no processo realizado exclusivamente com o grupo de pessoas com deficiência. O contexto específico é a instituição escolar, e o objeto de estudo são as relações que se formam no processo inclusivo e que, por meio de sua prática e iteração diárias, como AEE, aos quais podem revelar os níveis jurídico-político (macro), organizacional (meso) e de aprendizagem em sala de aula (micro). Ao analisarmos a literatura, observamos que o aspecto relacional tem sido amplamente negligenciado, uma vez que os estudos geralmente se concentram em objetos como práticas de ensino e aprendizagem ou leis e políticas de inclusão. A justificativa para esta pesquisa reside, por um lado, em uma lacuna na literatura sobre o papel do relacional no processo inclusivo, que se concentra mais em conceitos, significados, instrumentos, técnicas e métodos, e não naquilo que os sustenta, ou seja, nas relações que se estabelecem no encontro cotidiano. O desejo de tornar as escolas espaços inclusivos é uma preocupação compartilhada em diversas partes do mundo, isso fica evidente em inúmeros tratados e políticas que buscaram organizar questões educacionais e escolares. Nesse contexto, declarações, tratados e convenções foram apresentados com o objetivo de orientar as nações rumo à educação inclusiva para todos. A preocupação e o foco nessa questão não se restringiram ao âmbito político, mas ultrapassaram o interesse de educadores e especialistas da área da educação. Uma revisão da literatura revela uma ampla gama de disciplinas dentro das humanidades e ciências sociais que, a partir de diversas perspectivas, desenvolveram abordagens interessantes.

PALAVRAS-CHAVE: AEE. Educação Inclusiva; Deficiência.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva não é apenas uma questão de direitos ou aprendizagem; ela também representa um compromisso onto-epistemológico de desmantelar um conjunto de representações que parecem colocar as pessoas com deficiência (e outros grupos) em um espaço e posição no campo social que estão sempre à margem daqueles considerados "normais".

No caso das pessoas com deficiência, a história desse aspecto educacional remonta a todo o movimento da educação especial, um movimento escolar e educacional no qual as relações entre professores e alunos com deficiência estavam longe de representar um espaço dialógico e horizontal.

O processo de escolarização não envolve apenas a articulação e implementação de uma série de estratégias de ensino e aprendizagem ou um conjunto de políticas e regulamentos, mas também possui um elemento onto-epistemológico, no qual o significado, o lugar atribuído e a identidade construída parecem ser centrais para esse empreendimento. Esse exercício, sem dúvida, destaca as relações estabelecidas por meio das quais um tipo de existência pode ser materializado na sociedade.

Apesar dos esforços consideráveis para mudar as formas de participação na escolarização, essa iniciativa não atingiu seu objetivo; por exemplo, o papel do professor não transcendeu a perspectiva biomédica e o interesse em "reparar". Essa política ensinou aos professores a exigência de identificar e diagnosticar necessidades educacionais especiais, ações ainda sujeitas a critérios de normalidade e, sobretudo, à própria percepção do professor sobre o aluno, uma vez que a tarefa central de atribuir a "necessidade" e definir o significado e a posição do aluno no ambiente escolar recaía sobre eles.

As categorias estabelecidas também não ajudaram, visto que o próprio conceito de necessidade se mostrou problemático, de-

corrente de uma visão essencialista do sujeito e equiparando a escolarização a uma preocupação primária, o que naturaliza as dificuldades de aprendizagem como meramente inerentes à pessoa. No fim, permaneceu incerto se a necessidade era inerente ao aluno como indivíduo ou à escola e aos professores encarregados de moralizar, disciplinar e normalizar os alunos que se desviavam da norma. Isso constituiu relações assimétricas de poder-saber: um sujeito que conhece o outro e aplica uma vontade particular à verdade, um poder disciplinar que constitui uma identidade "frágil".

Na perspectiva da educação inclusiva, o espaço paradigmático e relacional parece ser concebido de forma diferente, passando de um tipo de ciência biológica para uma social, na qual o anormal, o desviante, é mais uma construção social do que um elemento intrínseco do sujeito. Falar de educação inclusiva hoje implica, por um lado, um exercício desconstrutivo que supera as visões essencialistas da educação especial e, por outro, desafia as noções de normalidade que ainda circulam constantemente e que constituem as lógicas de organização espacial, bem como os lugares de atribuição e relacionamento nas escolas.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ESPAÇO ESCOLAR

Embora a educação inclusiva esteja ligada ao espaço institucional da escola, sua reorganização não é apenas material, mas também relacional; a participação e a colaboração parecem estar no centro dos princípios que podem orientar as ações dos professores (AINSCOW, 2014) e possibilitar a repensagem da própria instituição escolar, por exemplo, o papel do currículo nos processos de inclusão, cujo princípio de flexibilidade pode permitir o encontro de identidades e o seu enriquecimento relacional.

A educação inclusiva refere-se a uma experiência educativa genuína (CONTRERAS & PÉREZ, 2010) que beneficia tanto alunos quanto professores; um processo de envolvimento mútuo, no qual a experiência é relação, e essa é o que torna o conhecimento e a possibilidade de crescimento possíveis por meio da prática humana. Da mesma forma, trata-se de alfabetização ética, uma oportunidade de se tornar mais humano (LÓPEZ, 2011), uma filosofia que pode servir de ponte para o encontro com o outro; uma compreensão empática, um reconhecimento, uma abertura que utiliza a aprendizagem como meio e visa construir uma identidade que permita a cada um se ver como parte de algo; nunca mais à margem nem no centro de perspectivas "especializadas".

Além disso, envolve reconhecer e tornar visíveis as relações sociais que produzem exclusão, dificultando encontros intersubjetivos, participação, o senso de pertencimento e, consequentemente, uma identidade reconhecida ao lado de outras identidades com as quais se coexiste. Para este trabalho, a educação inclusiva abrange as relações estabelecidas no cotidiano que possibilitam ou dificultam encontros, a construção de identidades e as formas de existir em sociedade.

Em consonância com o exposto acima, o aspecto relacional envolve duas premissas: "1) a realidade é composta de relações; ela é inerentemente relacional; 2) o que deve ser observado são as próprias relações, e devemos compreender por que essas relações ocorrem e não outras, e quais processos podem modificá-las para torná-las mais humanas..." (GARRO, 2017, p. 638). Essas premissas destacam a impossibilidade de continuar a abordar o social unicamente como a interação de sistemas, ambientes, estruturas ou ações, a fim de examinar as relações que sustentam e são, por sua vez, sustentadas por esses sistemas. Assim, "...o conhecimento, a compreensão e a explicação da mudança social dependem da ação recíproca entre estados subjetivos e motivações individuais, bem como códigos simbólicos, culturais e normativos e condições estruturais" (GARRO, 2017, p. 639).

Dessa perspectiva, o foco recai sobre os valores, uma visão axiológica que transcende a natureza meramente instrumental-técnica da racionalidade humana e considera a importância das relações sociais estabelecidas no seio da sociedade. Esses valores estão intimamente associados às atitudes, emoções e sentimentos que surgem na relação, bem como às perspectivas que envolvem um determinado ato, por exemplo, as ideias construídas por meio da ação que podem ser

avaliadas pelos indivíduos que as vivenciaram.

DEFICIÊNCIA, EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: UMA QUESTÃO RELACIONAL

Se a educação inclusiva trata da interação de identidades estabelecidas pelas próprias práticas, então a questão da identidade dos alunos com deficiência deve ser levantada. A história dessa questão, documentada em estudos sobre o tema, é bastante conhecida (PALACIOS, 2008 ; BROGNA, 2009 ; FERREIRA, 2008 ; TOBOSO E ARNAU, 2008). Modelos e perspectivas que estiveram presentes ao longo da história e ainda coexistem em diversos contextos hoje são uma questão de história, epistemologia, relacionalidade e identidade. As experiências não apenas relatam fatos, mas também atribuem significado ao que constitui uma deficiência. Essas identidades se manifestam entre serem vistos como objetos de caridade, doentes, cidadãos de segunda classe ou sujeitos de direitos.

A história da deficiência está relacionada com a sua própria história educacional; as visões ou representações correram em paralelo com as formas de proporcionar educação; portanto, é possível localizar, a partir da trajetória educacional, o estado do discurso que as define: passaram de um problema pessoal para um problema público, de uma questão médica para uma questão de justiça social, de uma visão trágica para uma social e baseada em direitos.

Ao analisar as reflexões de Sassaki (1997), percebe-se que, durante muito tempo, indivíduos com algum tipo de deficiência eram vistos como incapazes de contribuir para a sociedade. Frequentemente abandonados, ignorados ou tratados com desprezo, eram associados à ideia de atraso social e até responsabilizados pelo suposto impedimento do progresso nacional. A deficiência, nesse contexto, era utilizada como justificativa para excluí-los da vida coletiva e do desenvolvimento do país.

Segundo Sassaki (1997, p.98):

O percurso da Educação Especial no Brasil passou por diferentes momentos: exclusão, segregação institucional, integração e, por fim, inclusão. A fase de exclusão representa o período em que pessoas com deficiência eram rejeitadas, invisibilizadas ou perseguidas, sem qualquer oferta de acompanhamento educacional ou reconhecimento de suas necessidades.

Nesse cenário, o preconceito era marcante. A sociedade tratava esses indivíduos como inferiores, mantendo-os à margem e negando-lhes o direito à convivência e ao respeito às suas singularidades. A ausência de conhecimento sobre as deficiências reforçava estigmas e alimentava práticas discriminatórias. Com o tempo, porém, pesquisas começaram a surgir no país, ampliando a compreensão sobre a Educação Especial e destacando a importância da inclusão e dos direitos escolares desse público.

Mazzotta (2005), ao mencionar o “documento síntese da Jornada de Pesquisa em Educação Especial”, destaca temas centrais discutidos à época, como:

Identificação da deficiência mental educável, inserção da pessoa com deficiência, formação profissional de educadores, elaboração de programas e currículos específicos, prevenção de dificuldades, relação entre criança, família e escola, além de processos de reabilitação e preparação para o trabalho (MAZZOTTA, 2005).

Posteriormente, desenvolveu-se o período conhecido como segregação institucional. Nessa etapa, surgiu uma preocupação mais evidente com o desenvolvimento pedagógico das pessoas com deficiência. O atendimento passou a ser realizado principalmente em instituições especializadas, como escolas especiais e centros de reabilitação. Foi nesse contexto que se estabeleceu a primeira escola dedicada ao atendimento de pessoas cegas no Brasil. As famílias, entretanto, continuavam afastadas do processo, já que grande parte desses serviços era oferecida por instituições religiosas ou filantrópicas, que centralizavam o cuidado e a educação.

Após esse período, inicia-se a etapa conhecida como integração. Conforme apresenta Sassaki (1997), esse momento é marcado pela expansão das chamadas classes especiais dentro das escolas comuns.

A lógica dessas turmas partia da ideia de que, ao manter os estudantes com deficiência separados dos demais, o processo de ensino dos alunos considerados "normais" não seria prejudicado. Assim, a integração consistia em um movimento que buscava inserir o estudante na instituição escolar, mas sem modificar de forma significativa a estrutura ou o funcionamento da escola. Em outras palavras, cabia ao aluno adaptar-se ao ambiente, e não o contrário. Mesmo hoje, é possível perceber que muitas instituições continuam reproduzindo essa lógica, adotando práticas claramente alinhadas ao modelo integracionista.
Glat e Oliveira (2003, p. 12) explicam que:

O modelo de integração, implantado no Brasil a partir do fim da década de 1970, previa que estudantes com necessidades educacionais específicas — geralmente oriundos de contextos de ensino especial — fossem colocados em salas regulares apenas quando demonstrassem condições de acompanhar o conteúdo trabalhado. Além disso, recebiam apoio especializado em horários diferenciados, de forma individual ou em salas de recursos.

Para Sassaki (1997), com o advento da fase da inclusão, surge o reconhecimento de que tanto a sociedade quanto os próprios espaços escolares precisam se reorganizar para acolher as diferenças e garantir participação plena. A noção de inclusão envolve consciência coletiva, revisão de práticas, adaptações estruturais e preparação social para que a diversidade seja realmente incorporada ao cotidiano.
O propósito da inclusão escolar era promover a formação de uma sociedade que acolhesse todas as pessoas, reconhecendo e respeitando as diferenças, e valorizando a pluralidade humana. Essa perspectiva estimulava atitudes de solidariedade e buscava construir um ambiente social mais equitativo e democrático. Assim, entende-se a inclusão como um movimento contínuo que impulsiona a transformação das relações sociais, modifica percepções coletivas e individuais e favorece o desenvolvimento da própria pessoa com deficiência.

A inclusão social ganhou força por meio de mobilizações e reivindicações de grupos que lutavam pelo direito à igualdade e pela garantia de participação plena de todos os cidadãos. Essa etapa representou o avanço da Educação Especial em direção a um modelo verdadeiramente inclusivo.
A noção de "deficiência" não deve ser associada a um peso social ou a algo que alguém "carrega", como sugeria o termo ultrapassado "portador". A mudança terminológica aponta para uma compreensão mais adequada da condição humana.
Nessa mesma linha, Silva (2009) interpreta a deficiência como uma característica inerente, que não se discute ou questiona. A autora ressalta que:

Essa condição assume significados distintos conforme o momento histórico e o ambiente sociocultural em que se manifesta. Assim, a forma como a pessoa se relaciona com sua deficiência é moldada pelos contextos sociais, políticos e culturais que a cercam, podendo ser influenciada pelos diversos modos de organização coletiva (SILVA, 2009, p.145).

Em 2007, o Ministério da Educação divulgou a Política Nacional de Educação Especial dentro do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo decreto nº 6.094/2007. Esse conjunto de diretrizes reforça o compromisso com uma educação para todos, assegurando a presença de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades nas escolas comuns. O documento também prevê a ampliação do acesso à rede pública, a criação de salas de atendimento especializado e o preparo profissional dos docentes responsáveis pelo AEE.
Apesar das diretrizes que defendem a atuação da educação especial de forma integrada a todos os níveis e modalidades de ensino, o sistema educacional brasileiro não conseguiu organizar-se plenamente segundo uma perspectiva inclusiva. Essa limitação acabou comprometendo a efetivação do princípio constitucional que assegura igualdade de oportunidades para ingresso, permanência e progressão dos estudantes nas diferentes etapas da escolarização (BRASIL, 2007, p. 09).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI) determina que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve reconhecer, planejar e disponibilizar recursos didáticos e de acessibilidade capazes de remover obstáculos à participação efetiva dos estudantes, considerando as particularidades de cada um. As ações do AEE não substituem o trabalho desenvolvido na sala comum; ao contrário, funcionam como apoio adicional que amplia o processo formativo, estimulando autonomia e independência dentro e fora do espaço escolar.

Em 2008, foi publicado o primeiro decreto regulamentando a Educação Especial e o AEE, mais tarde substituído pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. No entanto, a busca por atendimentos especializados não surge apenas nesse período; ao longo da trajetória educacional brasileira, diversos documentos oficiais já indicavam a necessidade de práticas voltadas a esse público, bem como as mudanças de terminologias e seus efeitos sobre as formas de atendimento oferecidas (DECRETO Nº 7.611, 2011).

Segundo o Ministério da Educação, a meta é que as redes de ensino assegurem atendimento qualificado e garantam a presença de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades nas salas regulares. O avanço em direção a uma educação inclusiva configura-se como um movimento político, sociocultural e pedagógico em defesa do direito de todos compartilharem o mesmo espaço de aprendizagem, sem discriminação ou barreiras de qualquer natureza. A educação inclusiva, portanto, apoia-se na perspectiva dos direitos humanos, valorizando tanto a igualdade quanto as diferenças, assegurando a participação plena de todos dentro e fora da escola.

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, inaugura em seu artigo primeiro uma definição clara sobre a responsabilidade do Estado em relação à educação especial. Essa proposta marca uma diferença evidente em comparação ao Decreto nº 6.571/2008, que iniciava o texto detalhando o Atendimento Educacional Especializado (AEE), seus objetivos e sua função. Assim, o decreto mais recente introduz uma abertura que reafirma o direito universal à educação, o compromisso com a inclusão e a obrigação estatal — princípios respaldados por documentos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). Nesse contexto, destaca-se o artigo 1º:

Art. 1º – O compromisso do Estado com a formação escolar das pessoas que integram o público da educação especial será concretizado segundo as seguintes orientações:

I – construção de um sistema educacional inclusivo, abrangendo todos os níveis de ensino, sem qualquer forma de discriminação e baseado na igualdade de oportunidades;
II – garantia de aprendizagem contínua ao longo da vida;
III – vedação à exclusão do ensino regular sob justificativa de deficiência;
IV – assegurar acesso ao ensino fundamental gratuito e obrigatório, com as devidas adaptações necessárias às demandas individuais;
V – disponibilização de suportes adequados no sistema educacional para garantir a participação efetiva dos estudantes;
VI – implementação de estratégias de apoio específicas e eficazes em ambientes que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e social, em direção à inclusão plena;
VII – oferta da educação especial prioritariamente na escola comum;
VIII – concessão de suporte técnico e financeiro a instituições privadas sem fins lucrativos que atuem exclusivamente na educação especial. (BRASIL, 2011, p. 1).

Esse marco normativo reafirma que o Estado deve assegurar uma estrutura educacional inclusiva, livre de preconceitos e fundamentada na equidade. O decreto também reforça a impossibilidade de afastar estudantes do ensino comum em razão de suas singularidades, bem como a obrigação de garantir meios adequados para sua escolarização.

O direito à educação inclusiva é respaldado tanto pela Constituição Federal quanto pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). No contexto da pandemia, o Parecer nº 5/2020 do Conselho Nacional de Educação destacou que esse direito não

pode ser interrompido, devendo ser assegurada sua continuidade com qualidade e justiça.
O documento ainda orienta que:

Mesmo diante da autonomia organizacional dos sistemas de ensino — estaduais, municipais e do Distrito Federal —, cada rede deve assegurar medidas específicas que garantam a oferta de recursos, serviços e estratégias que mantenham o atendimento dos estudantes da educação especial com padrões adequados de qualidade. (PARECER CNE/CP Nº 5/2020, p. 15).

A educação inclusiva se fundamenta no reconhecimento das diferenças humanas e na valorização da pluralidade presente no ambiente escolar. Seu propósito central é ampliar a participação de todos os estudantes nas escolas comuns, garantindo que esses espaços sejam acolhedores e livres de qualquer forma de seleção, segregação ou barreiras que impeçam o acesso, a permanência e o progresso de cada aluno.
Silva (2000) reforça essa concepção ao distinguir dois conceitos frequentemente confundidos: diversidade e multiplicidade. Segundo o autor:

A diversidade representa um estado fixo, uma condição estática, pouco capaz de gerar transformações. Já a multiplicidade corresponde ao movimento, à ação contínua que produz novas diferenças. Enquanto a diversidade se limita ao que já existe, a multiplicidade cria, expande, prolifera e rompe com a repetição do idêntico, estimulando a emergência de novas formas de ser e existir (SILVA, 2000, p. 100-101).

No entendimento do Ministério da Educação, as adaptações curriculares consistem em ajustes que o sistema escolar deve realizar para garantir condições adequadas de aprendizagem para todos os estudantes, especialmente aqueles que necessitam de apoios específicos. Essas adaptações incluem: “a) recursos que assegurem o acesso ao currículo; b) condições para a participação plena e bem-sucedida dos alunos em atividades regulares, na maior medida possível (BRASIL, 2000, p. 7).
Dessa forma, compreende-se que a política nacional voltada à educação inclusiva propõe uma reestruturação tanto da Educação Especial quanto do Ensino Regular. A partir dessa perspectiva, foram criadas diretrizes e ações que reorganizam o Atendimento Educacional Especializado, agora concebido como suporte complementar ao desenvolvimento escolar do estudante, e não mais como substituto das práticas realizadas na sala comum. Paralelamente, políticas públicas têm promovido a formação continuada de educadores e gestores das redes municipais e estaduais, de modo que estes estejam preparados para atuar em consonância com os princípios da inclusão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que as dificuldades no processo de aprendizagem podem surgir a partir de diversas circunstâncias, como a forma de ensinar adotada pelo professor, os recursos pedagógicos empregados, as condições físicas da escola e até aspectos ligados à trajetória pessoal do próprio estudante. Esse conceito refere-se ao educando que desenvolve modos particulares de compreender os conteúdos, em razão de obstáculos que podem ser de ordem cultural, intelectual ou emocional. Por envolver aspectos psicopedagógicos, muitas dessas limitações podem ser enfrentadas e superadas dentro do contexto escolar.
Dessa forma, torna-se essencial que a instituição educativa conheça profundamente seus estudantes e confie no potencial de cada um para avançar em seu percurso formativo. Outro ponto decisivo é o papel desempenhado pelos docentes e pelas famílias, já que ambos mantêm convivência próxima e contínua com essas crianças. Assim, cabe ao professor criar situações de trabalho coletivo, incentivar a participação e oferecer momentos de escuta, permitindo que o aluno manifeste sentimentos, opiniões e percepções sobre o que vivencia.
É importante lembrar que esses estudantes têm garantido o direito de frequentar tanto as turmas do ensino comum quanto os espaços de apoio especializado, como as salas de recursos, que complementam e ampliam

as possibilidades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, Mel (2014). Desenvolvendo escolas inclusivas. Ideias, propostas e experiências para melhorar as instituições escolares. Madrid: Narcea.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica/Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

CRUZ, Rodolfo (2013). Concepções em torno do discurso da integração educacional. Uma perspectiva crítica, polissêmica e desconstrutiva. RIDE 10. Disponível em: ile:///C:/Users/RCRUZV/Downloads/134-520-1-PB%20(2).pdf. Acesso em 10 nov. 2025.

GLAT, Rosana & OLIVEIRA M. Políticas Educacionais e a formação de professores para a educação Inclusiva no Brasil. In: Revista Integração, v. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, p. 22-27, 2003.

GARRO, Nuria (2017). Relação, razão relacional e reflexividade: três conceitos fundamentais da sociologia relacional. Revista Mexicana de Sociologia, vol. 79, n. 3, pp. 633-600. Disponível em http://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v79n3/0188-2503-rms-79-03-00633.pdf. Acesso em 20 nov. 2025.

LÓPEZ MELERO, Miguel (2011). Barreiras que impedem escolas inclusivas e algumas estratégias para construir uma escola sem exclusão. Revista Innovación Educativa , vol. 21, pp. 37-54. Disponível em http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/23 . Acesso em 10 nov.2025.

MAZZOTA, Marcos J. S. Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

ONU (2006). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf. Acesso em 20 nov.2025.

PALACIOS, Agustina (2008). O modelo social da deficiência: origens, caracterização e corporeidade na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. México: Ed. Cinca.

SASSAKI, R. K. Inclusão. Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: 1997, WVA.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. 5.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.