

# INCLUSÃO ESCOLAR COM APOIO: UMA ANÁLISE DO SERVIÇO DO ENSINO ITINERANTE BRASILEIRO

Maria Helena Bimbatti MOREIRA<sup>1</sup>  
Maria Júlia Canazza DALL'ACQUA<sup>2</sup>

---

**RESUMO:** Investigou-se o processo de inclusão nos espaços da escola comum, acompanhando a atuação de uma professora do ensino itinerante (serviço de apoio pedagógico especializado), modalidade de serviço em Educação Especial, como ponto de apoio à proposta pedagógica da escola. Objetivos: identificar, descrever e analisar a atuação da professora do ensino itinerante em uma escola do ensino comum, com alunos inseridos e seus professores, analisar a percepção de duas professoras do ensino comum sobre o processo de inserção de alunos com necessidades educacionais especiais em suas classes; averiguar as atribuições e responsabilidades da professora do ensino itinerante por meio de um estudo exploratório com abordagem qualitativa. Participantes: uma professora do ensino itinerante, duas professoras do ensino comum e dois alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino comum. Foram realizadas observações semanais na escola num período de seis meses, entrevistas semi-estruturadas com as professoras e análise documental. Os resultados mostraram diferentes facetas do serviço itinerante na intersecção com o ensino comum, entre elas pode se destacar que atua como um sistema paralelo na escola comum, gerando um hiato entre ambos o que pode comprometer ou desfavorecer a dinâmica de realização do serviço de apoio, mas esta “lacuna” é superada nos momentos críticos enfrentados pelo ensino comum, nos quais este serviço beneficia a aprendizagem da criança e favorece seu processo inclusivo no ensino comum.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação inclusiva. Ensino itinerante. Apoio pedagógico.

---

## Introdução

Para compreender melhor como o tema “educação inclusiva” frequentemente presente nas discussões pedagógicas contemporâneas se configura em nosso cotidiano, faz-se necessário retratar como o referido assunto passa a integrar o conhecimento do professorado em seu trabalho cotidiano, refletindo sobre a relação entre as proposições teóricas e a realidade que permeiam o processo de inclusão na escola. Algumas questões tornam-se latentes nas indagações que se apresentam a seguir: Quais são os tipos de informação que os

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação Escolar. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Araraquara – São Paulo – Brasil. 14800-901 - lenabimbatti@hotmail.com

<sup>2</sup> UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências – Departamento de Psicologia da Educação. Araraquara – São Paulo – Brasil. 14800-901 - juliacandal@gmail.com

professores recebem para orientar sua prática? Quais são as orientações em serviço que, porventura, podem ocorrer? Quais são os tipos de textos que estão ao seu alcance dos professores? Como eles utilizam estas informações? Enfim: como constroem a *práxis* educativa no interior da escola? Estas questões são relevantes, pois nos remetem a uma reflexão crítica sobre a relação entre as proposições teóricas e a realidade que permeia o processo de inclusão na escola, especialmente a escola pública, objeto de preocupação e enfoque da pesquisa que aqui se apresenta.

Para ampliar a discussão, basta visualizar a vasta quantidade de publicações na área da Educação Especial, enfatizando a educação inclusiva. Cabe ressaltar que existem tanto textos veiculados em ambientes mais comerciais, como também aqueles de caráter eminentemente acadêmico, sobre os quais há maior credibilidade, porém os textos que chegam às escolas são, em sua grande maioria, os comerciais, tal como pude observar de forma assistemática em minha prática docente como professora da rede pública. Estes textos discutem o assunto de maneira aligeirada e, de modo geral, defendem a inclusão a “todo custo”, sem suporte, sem preparo dos professores e sem qualquer tipo de apoio pedagógico por parte da escola, ficando a mesma reduzida à interação professor-aluno.

Feita esta ressalva, optou-se o pelo levantamento bibliográfico de textos acadêmicos, dando início a uma seleção de artigos, dissertações, teses e livros referentes à educação especial, área central deste estudo. Mediante estas considerações, foi possível constatar que o referido tema, desde a última década do século XX começa a ser mais estudado, aumentando, a cada ano, o número de publicações brasileiras sobre inclusão. Muitos são os autores que abordam o tema, como exemplo, Mazzotta (1993, 2003), Mendes (1995, 2002), Beraldo (1999), Garcia (2002) Duarte, M (2003), Guimarães (2003), Castro (1997), Aranha (2001), Lúcio (2004), Capelini (2005), entre documentos e legislações de âmbito nacional e internacional.

Muitas escolas públicas brasileiras aderiram à denominada educação inclusiva cumprindo um preceito legal, deste modo, passaram a receber alunos com necessidades educacionais especiais, ampliando sensivelmente o quadro de matrículas. Contudo, apesar desta expansão notória em termos quantitativos, há muita preocupação nesta pesquisa em discutir a qualidade pedagógica do serviço oferecido que é de extrema importância para evolução do processo de educação inclusiva.

Uma postura “negligente” ou “omissa” com relação ao compromisso pedagógico que deveria ser assumido pela escola, gera profunda preocupação, pois é uma obrigação da escola zelar pelo sucesso de todas as crianças, especialmente aquelas com necessidades educacionais especiais. Erroneamente, porém, muitas vezes a inclusão fica reduzida ao compromisso docente e condicionada ao perfil ético e responsável de cada professor. Esta postura fragiliza o sucesso da inclusão nas escolas e tende a minar a construção efetiva da escola verdadeiramente inclusiva.

Beraldo (1999) destaca que o processo de inserção da criança com necessidades educacionais especiais necessita de intervenções profundas e urgentes, desde capacitação docente até questões estruturais administrativas como, por exemplo, número de alunos por sala, eliminação de barreiras arquitetônicas e montagem de equipamentos adequados ao ensino, bem como adaptações de práticas pedagógicas.

Garcia (2002) também compartilha essa linha de raciocínio e enfatiza que a ausência de um projeto para a inclusão pode ser um indicativo de sua ineficácia no campo da ação.

Duarte, M (2003) aponta que não basta apoio legal. É preciso que sejam organizados programas de estudo para a qualificação de professores e de todos os profissionais envolvidos na escola. Além disso, há a necessidade de uma sala de aula diversificada, que realmente contribua para a melhoria da qualidade educacional oferecida aos alunos inseridos na sala de aula comum.

Frente ao que foi exposto, pode-se considerar que a simples inserção de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino comum não garante que a inclusão enquanto um conceito pedagógico esteja ocorrendo a contento, nem no nível da inclusão social, quiçá no da inclusão escolar/ educacional. Além disso, Moreira (2006) destaca que o deficiente mental sofre um processo de exclusão dentro do próprio sistema educacional que se diz inclusivo, pois por esta deficiência ser a mais comum, são inseridos no ensino regular sem receber qualquer tipo de apoio especializado, reduzindo o compromisso pedagógico com estes alunos e gerando um profundo mal estar educacional no interior das escolas.

Assim, observa-se que apesar de toda sua extensão, como já se começou a demonstrar, nem todos estão compreendendo da mesma maneira o que significa inclusão escolar. Cabe, portanto, lembrar que o termo inclusão, refere-se a um posicionamento teórico, que deu origem a um movimento mundial de grande amplitude, com caráter social, que foi

posteriormente, transposto para a escola gerando a concepção de Educação Inclusiva, conforme destaca a autora a seguir:

A educação inclusiva é uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado de inclusão social, ao qual é proposto como um novo paradigma e implica a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (MENDES, 2002, p.61).

Complementando a citação anterior há plena concordância com o dizer da frase que se segue: “Na educação inclusiva não se espera que a pessoa com deficiência se adapte à escola, mas que esta se transforme de forma a possibilitar a inserção daquela”. (GUIMARÃES, 2003 p.44).

Mas será que a escola atual está se transformando, ou será que ocorreu apenas uma mudança terminológica e não conceitual? É preciso levar em consideração os “incentivos” proporcionados pela realidade educacional brasileira frente à inclusão escolar como, por exemplo, a necessidade de investimentos de ordem material frente às adaptações que se fazem necessárias no prédio escolar e, ainda, com relação à capacitação dos recursos humanos, isto é dos professores, pois estão diretamente envolvidos no processo. A questão da inclusão não tem que ficar a critério da escola e dos professores, de forma isolada. Este tipo de posicionamento pode favorecer, primeiramente, o aumento da ansiedade e, conseqüentemente, incentivar a queda da auto-estima dos mesmos, provocada pela insegurança frente ao desconhecido. Finalmente, esta postura desconsidera a necessidade de investimentos neste setor pelos órgãos governamentais, desconectando a inclusão da realidade social, política e econômica.

Torna-se necessário, então, compreender que o termo inclusão não significa apenas proporcionar a presença física deste alunado na escola comum, como considera Mendes (2002). A educação inclusiva não pode ser reduzida à errônea crença de que para implementá-la basta colocar as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares ou nas classes comuns.

Portanto, não se pode compreender inclusão escolar reduzindo-a a admissão da matrícula de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, pois isto significa apenas o cumprimento da legislação em seu sentido mais restrito. Este

posicionamento aproxima-se da concepção de inclusão que não considera a necessidade de apoio como fundamental ao processo, vertente essa denominada de inclusão total. Contrariamente a este posicionamento, há uma corrente que defende a inclusão com apoio ao qual o ideal seria: ofertar serviços complementares na rede regular para auxiliar este processo; proporcionar apoio especializado na classe comum; adaptar o projeto pedagógico de cada escola frente a sua realidade, visando atender a sua demanda; capacitar o professor; receber apoio financeiro para realizar adaptações físicas que se façam necessárias.

A tarefa da **escola inclusiva** não é fácil, segundo Mendes (2002), pois se trata de um verdadeiro desafio construir uma escola que, ao mesmo tempo, acolha e trave um compromisso real com a qualidade do ensino para todos os alunos pois, para isso, será necessário que a escola modifique-se. Mas esta tarefa torna-se ainda mais difícil tomando como base a qualidade do sistema educacional brasileiro, pois ainda não estamos em um patamar que possibilite escolhas com relação aos serviços:

[...] na maioria das vezes, os alunos com necessidades educativas especiais têm acesso apenas a uma carteira comum, em uma escola comum, com uma professora comum, tomando um lugar que nem sempre foi por ele desejado e evidentemente planejado, sem garantia de bem-estar físico e social e principalmente, de acesso a um ensino de qualidade. (ZANATA, 2001, apud MENDES, 2002, p.76).

Nota-se que o fator pedagógico é muito importante no processo de inclusão e deve passar de questões mais amplas a questões mais específicas, de forma a garantir que as diferenças do alunado sejam consideradas e atendidas.

Em pesquisas que têm avançado na compreensão das questões colocadas, Mendes (2002) enfatiza que o modelo do ensino colaborativo, no qual os professores de educação especial e do ensino comum trabalham em conjunto, sendo responsáveis pelo planejamento e pelo ensino, mostra-se como uma frente de pesquisa significativa e promissora. Este modelo embasa-se na coexistência de dois professores na sala de aula, seja de forma parcial ou ininterrupta; responsabilidades divididas entre os professores; estabelecimento de estações de ensino; ensino alternativo ou paralelo. Essa estratégia envolve o trabalho conjunto dos professores de educação comum e educação especial como auxiliares, com a tarefa de elaborar, recomendar e desempenhar estratégias objetivando o ensino de educandos com necessidades educacionais especiais.

Nesse sentido, o ensino colaborativo e ensino itinerante possuem extensa e significativa interface.

Cabe ao professor de educação especial a responsabilidade por orientar os programas de trabalho ou os planos de ação e analisar com o grupo ou a professora da classe comum a habilidade de o estudante usar seu potencial e identificar os melhores lugares para ensinar habilidades novas dentro de cada contexto de aprendizagem – cada classe, período, atividade extra-classe ou atividade envolvendo a comunidade escolar. (MENDES, 2002, p.80).

As colocações apresentadas anteriormente evidenciam a importância da criação do ensino itinerante como serviço de atendimento e suporte pedagógico especializado ao movimento de educação inclusiva na cidade de Araraquara, criado em 1996, com a contratação de apenas uma professora especialista em educação especial.

Segundo Lúcio (2004) no decorrer dos anos houve uma notória evolução no serviço itinerante gerando novas contratações, contanto assim com mais professores especializados para o atendimento de toda demanda. O ensino itinerante como suporte de apoio especializado atende alunos e professores da escola comum. Trabalha basicamente com um currículo específico voltado aos educandos com necessidades educacionais especiais, conta com a capacitação dos profissionais na área da Educação Especial mediante a necessidade de definição de novas metas e estratégias de ensino-aprendizagem. Este serviço também desenvolveu uma proposta de trabalho em consonância com as necessidades verificadas nas escolas atendidas, de modo a dar dinamismo à qualidade de atendimento oferecida aos seus usuários.

Assim, este serviço de apoio pedagógico especializado ocorre no espaço escolar e envolve professores com diferentes funções: 1) os professores do ensino comum, por meio de um trabalho em equipe para que haja comunicação entre eles, com os professores da educação especial durante o processo de ensino-aprendizagem do aluno; 2) o professor da sala de recursos devido à natureza pedagógica de suplementar ou complementar do atendimento educacional realizado em classes comuns do ensino fundamental. O trabalho é realizado em escolas com local, equipamentos especializados e recursos adequados às necessidades dos alunos; pode ser realizado em grupos ou individualmente, mas deve ser

em horário diferente do que frequenta a sala de aula do ensino comum. Finalmente o **serviço de itinerância** tem como função principal oferecer um serviço de:

Orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino. (ARARAQUARA, 1996, p.24).

Considerando a grande dificuldade em executar o processo de inclusão, especialmente na escola pública, encontra-se no serviço itinerante uma possível saída para a efetivação da educação inclusiva nas escolas comuns.

Sendo assim, pode-se dizer que esta pesquisa foi delineada levando em consideração as necessidades que a escola do ensino comum possui frente à educação inclusiva. Procurou-se investigar o processo de inclusão nos espaços da escola comum, acompanhando a atuação de uma professora do ensino itinerante, especializada em Educação Especial no processo de apoiar, complementar ou suplementar a proposta pedagógica da escola comum, por meio de recursos educacionais especiais, percorrendo as escolas onde há alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino comum.

### **Descrição do Trabalho Desenvolvido**

Após esta reflexão foram definidos os objetivos da pesquisa como sendo: identificar, descrever e analisar a atuação de uma professora do ensino itinerante em uma escola do ensino comum, com alunos incluídos e seus professores, e específicos; levantar informações para caracterizar e descrever a natureza das ações de uma professora itinerante, em seu trabalho cotidiano no atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais e seus professores do ensino comum; analisar a percepção de duas professoras do ensino comum sobre o processo de inserção de alunos com necessidades educacionais especiais em suas classes; averiguar as percepções da professora da educação especial, atuando no ensino itinerante em relação ao processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino comum, bem como analisar as atribuições e responsabilidades exigidas no desempenho de sua função.

Para efetivação da coleta e análise, dos dados desenvolveu-se uma pesquisa baseada em um estudo exploratório com abordagem qualitativa, tendo como participantes: uma professora do ensino itinerante, duas professoras do ensino comum e dois alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino comum, mas também atendidos pelo serviço de ensino itinerante. A coleta de dados foi feita por meio de observações na escola, entrevistas semi-estruturadas com as professoras e análise documental. A pesquisa de campo caracterizou-se por observações em sala de aula, durante um período de seis meses com periodicidade semanal. As entrevistas, como os dados do campo, foram organizados por categorias denominadas de unidades temáticas, nas quais os principais aspectos encontrados foram ressaltados.

## **Resultados Obtidos**

Os resultados mostraram diferentes facetas de um tipo de serviço ainda pouco estudado. Os dados revelaram que o ensino itinerante, por possuir uma intensa e extensa intersecção e interface com o ensino comum, por pressupor uma atuação bastante próxima, porém ainda não plenamente definida, é um serviço em que contradições e desafios estão presentes. A natureza diferente evidenciou uma grande contradição entre objetivos do ensino itinerante e do ensino comum. Evidenciou também que atuam como dois sistemas educacionais paralelos, havendo entre eles um hiato, o que impossibilita que a dinâmica entre eles ocorra de modo satisfatório, cristalizando assim a separação entre ambos. O “Diário de Campo” revelou que este serviço não é visto pelas professoras do ensino comum como uma possibilidade de capacitação em serviço, esta postura prejudica tanto o aprimoramento do serviço itinerante, quanto a postura pedagógica assumida por elas em sala de aula, pois dúvidas poderiam ser sanadas, dicas poderiam ser sugeridas, atividades poderiam ser propostas e textos informativos poderiam ser indicados, colaborando para a mobilização e estruturação de concepções fundamentais ao processo inclusivo.

Nas entrevistas com as professoras do ensino comum, ficou constatado que elas admitem claramente que há um sentimento de solidão muito acentuado, pois o trabalho em sala de aula ainda é ancorado na relação professor aluno, havendo uma espécie de distanciamento do compromisso da escola como um todo em favor do movimento de educação inclusiva em seu projeto pedagógico. Este fator sinaliza claramente um sentimento



de insegurança demonstrado na fala das professoras com relação à efetivação de conceitos teóricos em propostas executáveis. Há o relato de que aprenderam mais com o aluno de maneira empírica em seu cotidiano do que por receberem orientação. Esta afirmação pode também ter conseqüências comprometedoras em termos de desenvolvimento educacional fundamentado pelas palavras das próprias professoras entre “tentativas de acertos e erros”.

Deste fator decorrem três situações que interagem e que serão elencadas a seguir:

1) O que ficou mais gritante na fala das professoras refere-se à forma precária com que a inclusão se configura na prática, o que indica claramente que a mesma não deveria ser realizada às avessas, ou seja, incluir sem haver uma organização prévia da escola e sem manter aberto o compromisso com o projeto pedagógico da mesma.

2) Outro aspecto que ficou extremamente marcado na fala das professoras refere-se à grande importância que elas dão ao processo de capacitação docente, o que revela uma carência pedagógica explícita, fator que causa medo e insegurança no corpo docente e que compromete a efetivação bem sucedida da inclusão nos espaços da escola comum.

3) Um fator extremamente preocupante foi com relação à necessidade da eliminação de um sentimento baseado no fazer tácito em detrimento do científico. Existe, fortemente marcado na fala das professoras, que elas aprendem sozinhas com os alunos no cotidiano muito mais do que por alguma instrução ou processo de capacitação da área. Esta situação demonstra a necessidade de capacitar os professores para que os alunos com necessidades educacionais especiais não sejam prejudicados acadêmica e até pessoalmente devido à adoção de práticas pedagógicas inadequadas às suas reais necessidades, gerando conseqüentemente até mais retrocessos do que avanços com relação à evolução acadêmica e pessoal do educando.

### **Considerações e Conclusões**

Nesta perspectiva, encontra-se a necessidade de se oportunizar às professoras do ensino comum um momento de maior reflexão, no qual percebam-se como fundamentais ao processo de inclusão, já que elas não se deslocam no processo de interrelação entre os ensinos: comum e especial, e não se colocam como mediadoras entre o serviço de itinerância prestado

pela professora itinerante e os alunos por ele atendidos. Um caminho interessante a ser trilhado seria a revitalização do ensino itinerante, por meio da perspectiva do ensino colaborativo.

Cabe ressaltar ainda que, nas falas das professoras do ensino comum há uma percepção relacionada com a sincronia que marca a diferença entre o ensino comum e o ensino especial e assim descrevem que existem ritmos diferentes entre ambos e que elas são pressionadas pelo tempo e pela necessidade de resultados a curto prazo.

É interessante observar que a proposta de educação inclusiva, muitas vezes, choca com a cultura escolar na qual o professor do ensino comum está imerso que não oportuniza de fato o trabalho com a diversidade, pois os paradigmas do ensino continuam os mesmos do século passado, centrados no sistema seriado e no trabalho heterogêneo.

Uma vez focalizado por meio das perspectivas das professoras do ensino comum, o ensino itinerante ganha novas dimensões, compondo um paradoxo, já que tais professoras parecem assumir uma postura de executoras, devendo apenas seguir as orientações do especialista, esvaziando a possibilidade de trocas nos espaços para orientações. Cabe, portanto, questionar: será que o desafio para o ensino itinerante não seria levar as intervenções para a sala de aula? Haveria assim maior contribuição por parte do especialista se este estivesse trabalhando junto com a professora do ensino comum, e não apenas com as crianças separadamente? Será que há real compatibilidade entre os currículos do ensino comum e do ensino especial? Não seria este mais um fator agravante? Será que uma proposta fundamentada no ensino colaborativo não atenuaria a situação atual?

Um caminho interessante a ser trilhado seria a revitalização do ensino itinerante, por meio da perspectiva do ensino colaborativo. De acordo com Capellini (2005), o trabalho colaborativo configura-se como uma alternativa eficaz tanto na solução de problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, quanto para promover desenvolvimento pessoal e profissional dos educandos, assim poderá colaborar com o despertar de um novo perfil do ensino itinerante.

O ensino itinerante ocorre como um sistema paralelo ao ensino comum e conta com a boa vontade dos profissionais envolvidos para fazer multiplicar iniciativas pessoais como condições para superar as dificuldades, rumo à edificação da escola inclusiva, fundindo interesses comuns.

Contudo, uma ressalva deve ser feita: de que a conseqüência de atitudes passivas pode ser a exclusão, em um sistema que luta para que o oposto ocorra. Este paradoxo pode estar vinculado ao perfil acadêmico do aluno inserido, pois se observou que a inclusão tem características que a personalizam na figura deste ou daquele aluno. Na prática, o sistema atual de ensino almeja a inclusão, mas ainda trabalha de maneira seletiva, como no modelo da integração escolar, no qual a inclusão dependia do aluno e não da adaptação do sistema educativo. É fundamental, portanto, que características individuais dos alunos inseridos no ensino comum não sejam pontos fundamentais ou únicos responsáveis pelo seu sucesso ou o seu fracasso na suposta escola para todos.

Concluindo, cabe destacar que o presente trabalho de pesquisa teve por objetivo oferecer uma contribuição aos demais trabalhos que venham a se dedicar a estudar o ensino itinerante como apoio pedagógico especializado significativamente importante na edificação da escola inclusiva.

#### ***INCLUSION IN SCHOOL WITH SUPPORT: A REVIEW OF THE SERVICE OF EDUCATION ITINERANT BRAZILIAN.***

---

***ABSTRACT:*** *We investigated the process of inclusion in the school common areas, tracking the performance of a traveling school teacher (teaching support service specialist), type of service in Special Education, as a support to the school's educational proposal. Objectives: To identify, describe and analyze the performance of itinerant school teacher in a school of mainstream school, with students and their teachers, to analyze the perception of two teachers of the common teaching about the process of integration of pupils with special educational needs in their classes; examine the roles and responsibilities of itinerant school teacher through an exploratory qualitative approach. Participants: an itinerant school teacher, two teachers and two of the common teaching students with special educational needs included in mainstream school. Observations were made weekly at the school over a period of six months, semi-structured interviews with teachers and document analysis. The results showed different facets of roaming at the intersection with the common teaching among them may be noted that acts as a parallel system in the common school, creating a gap between them which may compromise or disadvantage of the dynamic performance of service support, but this gap is overcome at critical times facing the mainstream school, where this service benefit the child's learning process and promotes their inclusive education policy.*

***KEYWORDS:*** *Inclusive education. Education itinerant. Teaching support.*

---

## REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. (2001) Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Educação Especial: temas atuais**. Marília: Ed. da UNESP, 2001. p.01-11.

\_\_\_\_\_. **Proposta pedagógica para a educação especial**. Araraquara: Secretaria de Educação e Cultura, 1996.

BERALDO, P. B. **As percepções dos professores de escola pública sobre a inserção do aluno tido como deficiente mental em classes regulares do ensino**. 1999. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999.

CAPELLINI, V. L. M. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2005. 300f. Tese (Doutorado em Educação Especial). – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

CASTRO, M. A. B. C. **Inclusão Escolar: das intenções à prática: um estudo sobre a implantação da Proposta de Ensino Especial da Rede Municipal de Natal/RN**. 1997. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

DUARTE, M. **Síndrome de Down: um estudo sobre inclusão escolar na rede pública do ensino fundamental na cidade de Araraquara**. 2003. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2003.

GARCIA, C. A. A. **Um estudo das práticas no processo de inclusão da criança portadora de dismotria cerebral ontogenética**. 2002. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

GUIMARÃES A. A inclusão que funciona. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n165, 2003.

LÚCIO, S. C. **Análise e perspectivas do ensino itinerante como um serviço de apoio pedagógico especializado**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, 2004.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. (Org.). **Escola inclusiva**. São Carlos: Ed. da UFSCAR, 2002. p.61-85.

\_\_\_\_\_. **Deficiência Mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. 387f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 1995.

MOREIRA, M. H. B. **Uma análise do serviço de ensino itinerante de apoio pedagógico a inclusão escolar na rede municipal de Araraquara**. 2006. 208f. Dissertação(Mestrado em...) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.