

DE CLASSES ESPECIAIS E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: A ELEGIBILIDADE DE ALUNOS COMO FOCO

FROM SPECIALS CLASSES AND SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES; THE ELEGIBILITY OF STUDENTES AS A FOCUS

Fátima Elisabeth DENARI¹

RESUMO: Nos anos de 1980 até início dos anos de 1990 a educação especial era constituída de alguns serviços voltados ao atendimento de pessoas com deficiências, entre eles, as Classes Especiais. O modelo, menos restritivo do que o institucional, destinava-se a alunos que apresentavam características típicas das áreas de deficiência sendo para estas encaminhados mediante critérios elegíveis pelos professores e referendados por avaliação psicológica. Com o advento dos movimentos inclusivistas, o modelo de atendimento se volta para salas multifuncionais, mas ainda permanecem condições de encaminhamento. Assim, tentando refletir sobre tais condições este trabalho teve por objetivo investigar junto a uma população de professores do ensino fundamental e professores de salas multifuncionais e atendimento educacional especializado, como vem ocorrendo a elegibilidade de alunos para este serviço; por quem são avaliados e de que forma são avaliados. Para tanto, foram organizadas rodas de conversas da qual participam professores comuns e especializados e os temas perpassam questões que já se consideravam ultrapassadas: problemas de aprendizagem, de comportamento, a presença de síndromes, a falta de apoio, de condições técnicas são a tônica dos depoimentos. Estes, por sua vez, denotam que ainda que paradigmas tenham sido alterados, transformados, permanecem a incerteza, a insegurança quando se tem de decidir sobre a carreira escolar de um determinado aluno.

PALAVRAS-CHAVES: Educação Especial. Classes Especiais. Atendimento Educacional Especializado. Elegibilidade de Alunos.

ABSTRACT: In the 1980s to early 1990s special education consisted of some services aimed at serving people with disabilities, including the Special Classes. The model is less restrictive than the institutional, aimed at students who presented typical characteristics of the areas of disability is eligible for these forwarded by teachers and approved criteria for psychological assessment. With the advent of inclusivists movements, the service model turns to multifunctional rooms, but still remain forwarding conditions. Thus, trying to reflect on such conditions this work was to investigate with a population of primary school teachers and teachers of multifunctional rooms and specialized educational services, as it has the eligibility of students for this service; by whom are evaluated and how are evaluated. To this end, wheels conversations which involved common and specialized teachers and themes found issues already considered outdated were organized: learning problems, behavior problems, presence of syndromes, lack of support, the technical conditions of the tonic testimonials. These, in turn, show that although paradigms have been altered, transformed, remain the uncertainty, insecurity when you have to decide on the school career of a particular student.

KEYWORDS: Special Education. Special Classes. Specialized Educational Services. Eligibility of Students.

INTRODUÇÃO

Durante os anos de 1980 até meados dos anos de 1990 vigoraram no Brasil, seguindo uma tendência mundial, alguns serviços de atendimento às pessoas em condição de deficiência, dentre estes, as classes especiais. Elogiadas em sua essência especialmente pela característica de funcionamento em um ambiente escolar menos restritivo do que as instituições especializadas, as classes especiais foram marcadas por um trabalho didático-pedagógico diferenciado. Os professores que atuavam nesse serviço deveriam ter em sua formação, conteúdos específicos destinados às áreas da Educação Especial: deficiência mental (termo utilizado à época),

¹ Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Psicologia, Programa de Pós Graduação em Educação Especial. Email: fadenari@terra.com.br

deficiência visual, deficiência auditiva e deficiência física. Tais professores, pedagogos por primeira formação, tinham à disposição uma formação complementar (habilitação nas áreas mencionadas nos cursos de pedagogia) que os habilitava ao exercício nas classes especiais e uma legislação que regulava o funcionamento dos serviços.

Os alunos que constituíam estas classes, em sua maioria, originavam-se do ensino fundamental das escolas comuns. Sua elegibilidade e posterior encaminhamento às classes especiais ocorriam mediante a suspeita (pelos professores) de deficiência intelectual e problemas de aprendizagem, referendados pela avaliação psicológica. Essa forma de avaliação, paralelamente às outras de caráter mais informais, realizadas por professores e até médicos, mostraram-se inadequadas, ineficazes, acarretando rótulos que segregavam ainda mais os alunos. Tais condições, aliadas ao fato de se manter um ambiente ainda restritivo para atendê-los, desencadearam críticas enfáticas, quer ao serviço, quer ao seu modo de funcionamento.

A partir da metade dos anos de 1990, com o advento dos movimentos denominados inclusivos, houve uma tentativa de mudança de paradigma que passou a ter um importante papel de cunho político, essencialmente, redundando na extinção das classes especiais e outros serviços, provocando o surgimento de novos modelos de atendimento em relação à educação especial, à educação e aos direitos das pessoas em condição de deficiência: as salas de recursos multifuncionais (SRM) e o atendimento educacional especializado (AEE).

Desta forma, visando minimizar a pecha causada pelo termo deficiência, subjaz o entendimento de que não pode ser atribuído aos alunos “com necessidades especiais” (expressão cunhada pela Declaração de Salamanca) o caráter negativo que o rótulo desencadeia, bem como a “culpa” por sua deficiência (estamos nos referindo à deficiência intelectual), sem a avaliação das circunstâncias e condições em que o desenvolvimento ocorre e incide sobre a escola. Passam a compor este cenário, elementos como: a análise da oferta educativa, a prática docente no exercício das atividades propostas, o clima afetivo (ou não) que regula (ou não) as relações pessoais, além da proposta pedagógica e cultura escolar, entre outros.

Outro aspecto importante apresentado por este novo (?) modelo refere-se ao objetivo da avaliação: como havia sido habitual nas décadas anteriores, exigia-se a classificação do aluno no rol da deficiência, com base no déficit que muitas vezes serviu como desculpa para direcionar ações mais e mais específicas. As críticas impostas a essa forma de avaliação recaíam sobre o modelo médico-psicológico, típico das primeiras intervenções da educação especial.

Em tempos de inclusão o entendimento passa pela decisão do tipo e grau de apoio que o aluno necessita para progredir e enfrentar com sucesso as demandas da escola. Trata-se, pois, a partir desta perspectiva, de fazer uso de instrumentos que respondam, de forma mais eficaz, a esta abordagem interativa e contextual. Não obstante permanecem questões e dúvidas: Quais instrumentos são estes? Quem são estes alunos encaminhados à avaliação e ao atendimento educacional especializado nas escolas comuns? Que critérios os tornam elegíveis? Quem os avalia? De que forma? A que e a quem interessam os resultados dessa avaliação?

De fato, esse novo entendimento instaurado pela atenção às diversas necessidades dos alunos tornam mais ampla a realidade da educação especial. Porém, o que nos interessa aqui é destacar a existência de um *continuum* na abordagem educacional destes diferentes conceitos.

Não se pode falar sobre educação (inclusiva?) especialmente se ela não está voltada aos cuidados das diversas necessidades dos alunos; isto é, a resposta educacional às necessidades especiais de certos alunos, condições especiais associadas à deficiência ou superdotação, obedece à mesma abordagem e ao mesmo objetivo, típicos de todas as ações direcionadas a educação e promoção de TODOS os alunos, dentro do princípio de individualização dos processos de ensino e aprendizagem. Portanto, seria discutível e inadequado considerar que qualquer resposta às diferenças individuais engendra um desempenho explícito da educação especial, e que a atenção aos alunos com necessidades especiais deve, conceitualmente, surgir a partir de diferentes bases e pressupostos que dão sentido à atenção à diversidade.

Como já salientava Ainscow em 1995, o problema no âmbito de uma escola abrangente, é redesenhar o universo organizacional das salas de aula para que todos os alunos possam alcançar o sucesso em seus estudos; afirma que implica em grandes mudanças na concepção da cultura escolar e na participação de todos aqueles que compõem este peculiar universo, em particular, os professores (MIRANDA, 2004). Neste sentido, aponta como estratégias a seguir, a existência de uma liderança aceita e eficaz (os gestores); comprometimento e participação efetiva dos professores na tomada de decisão e planejamento; desenvolvimento de estratégias de coordenação e atividades para promover discussão em grupo e a consequente reflexão.

O ajuste da resposta educativa às necessidades desses estudantes, complementarmente às decisões tomadas, passa necessariamente pela tarefa de desenvolver iniciativas voltadas à elaboração de procedimentos de apoio pessoal e de materiais necessários para a sala de aula, individualmente ou em pequenos grupos. Há que se proceder a ajustes no currículo e, em particular, nos programas de enriquecimento ou diversificação curricular. Trata-se de um novo desenho universal.

Para tanto, o professor do ensino fundamental de escolas comuns deveria estar devidamente instrumentalizado para indicar pontos positivos e outros que podem ser melhorados, por meio de uma avaliação pedagógica eficaz e responsável.

Sem dúvida, esta é uma área em que uma mudança de maior importância para a prática prevalece, já que afeta a forma como os professores compreendem as diferenças individuais. Parte-se de um modelo focado exclusivamente na pessoa, portanto peculiar, individualizado, para um modelo que, de acordo com os conceitos de ensino e aprendizagem procura entender, explicar e avaliar quaisquer diferenças em alunos, interativamente, contextualmente, universalmente.

A resposta educativa é especificada no currículo proposto, em torno do qual faz sentido. Em última análise, a avaliação das necessidades educacionais dos alunos é voltada para a tomada de decisões sobre o apoio que vai exigir do aluno para enfrentar as demandas da escola com sucesso. Mas estes mesmos alunos continuam sendo encaminhados às salas de atendimento educacional especializado...

Portanto, para assegurar (e este é outro desafio), é necessário que a avaliação das necessidades educacionais dos alunos seja realizada a partir desta perspectiva e de instrumentos que respondam, como já mencionado anteriormente, a esta abordagem interativa e contextual.

Com base nestes pressupostos, este trabalho teve por objetivos, investigar junto a uma população de professores do ensino fundamental e professores de SMF e AEE, como vem

ocorrendo a elegibilidade de alunos para este serviço; por quem, e de que forma são avaliados são avaliados.

Na tentativa de apreender tais significados, vimos percorrendo trilhas que nos levam a sucessivas (re) interpretações do mundo e das experiências no âmbito de um espaço formativo (por que não?) e reveladores de pessoas únicas – professora/pesquisadora, que também são aprendentes, e professores de escolas comuns da rede de ensino fundamental, em rodas de conversas.

Estas rodas de conversas, tendo em vista a opção por uma metodologia de pesquisa qualitativa e fundamentada no entendimento fenomenológico “[...] e que, portanto, opera com a categoria da intersubjetividade, privilegiando as situações de encontro” (BERNARDES, 1989, p. 58), são sempre pautadas por manifestações de afeto, de interesse; pela troca de experiências, pelo fornecimento de informações, por tomada de posições. Em clima de cordialidade, receptividade, permeado, às vezes, por sutis desconfiças, medo, preconceito, polêmica, os temas das rodas salientam a equidade de oportunidades, processo no qual, toda a sociedade, sob a forma de serviços, atividades, informações, documentação, colocar-se-ia à disposição de todos os cidadãos, representando uma contribuição fundamental para a mobilização em prol do bem-estar de todos na sociedade justa que se espera construir.

Assim, pareceu-nos que uma contribuição importante poderia se dar com base em compreensões sugeridas por Bernardes (1989), especialmente quando se tem por propósito captar um fenômeno enquanto este se dá. A opção pela descrição compreensiva, a despeito da pouca tradição de seu uso nas pesquisas de cunho psicológico e educacional, em nossa realidade, deu-se em função de sua fecundidade para a construção de problemáticas novas (DENARI, 2008). Com este entendimento, a análise e interpretação dos dados estão assentadas nos seguintes procedimentos metodológicos: transcrição e leitura dos fatos registrados (em gravação digital e no diário de campo); leitura completa, desta vez, com a finalidade de discriminar as unidades de significado (menor parte de um pensamento ou fala, cujo significado está permanentemente aliado às demais unidades); ordenação das unidades de significado, mantendo integralmente a linguagem expressa pelos participantes; transformação destas expressões em linguagem própria de relatos científicos, em uma síntese consistente com o fenômeno pesquisado. Informa-se que todos os nomes aqui contidos são fictícios garantindo e preservando a identidade das participantes.

Desta forma, emergiram temáticas interessantes e absolutamente atemporais que desencadearam discussões e vem provocando (re) ações. Em relação aos critérios que levam os alunos ao AEE e às SRM, isto é, a sua elegibilidade, as participantes mencionam desde problemas de aprendizagem, problemas de comportamento, presença de síndromes específicas, legislação, em sua maioria.

Vejamos alguns desses depoimentos:

Sobre problemas de aprendizagem assim se manifestam:

Os alunos a alunas chegam ao quarto ano sem saber ler, então como permanecer com eles e elas em sala de aula? (Rosa)

Ah, essa questão de aprender é algo que não passa pela cabecinha de vento de muitos alunos... Entram na escola muito cedo, muito imaturos. (Margarida)

Não conseguem aprender a interpretar um texto ou uma poesia. (Dália)
Eu acho que falta apoio da família, tem de ter incentivo prá estudar. (Violeta)

Em uma análise preliminar, percebe-se que tais critérios em nada se diferenciam de tantos outros intensamente relatados em pesquisas anteriores, especialmente aquelas realizadas durante os anos de 1980, quando imperava o modelo de classe especial tão combatido. Fica, então, a questão: o que mudou?

Sobre problemas de comportamento:

Hoje tá muito difícil e complicado de trabalhar com essa criançada, eles não tem respeito, enfrentam a gente, vem com agressão, xingam, até agredem fisicamente... Ai tem de botar prá fora da sala, então ficam mais atrasados que os colegas e tem de ir prá outra sala, a sala do AEE. (Amarilis)
Ih, ai, ai, ai, é complicado, o aluno não para quieto, atrapalha quem tá prestando atenção e quer fazer a tarefa, é hiperativo, toma remédio prá controlar, segundo disse a vó. (Flora)
Tá danado, é caso prá polícia, tem alguns que já chegam dando socos, a disciplina é difícil de manter, eles brigam muito... Chamo a diretora, ela chama a mãe e suspende o aluno... Ai vai ficando mais atrasado como disse a Amarilis e a gente manda para sala da Violeta (sala de AEE). (Rosa)
Completando o que a Rosa falou, agora tem brigas das meninas também, acho que é porque o bairro é muito misturado, tem gente boa, mas tem muito nóia (usuários de drogas) também, eu acho que muitos deles é caso de APAE. (Dália)
Então, infelizmente a gente até tenta junto com a direção da escola fazer um trabalho preventivo, mas cadê que querem? Acabam ganhando dinheiro e poder quando se voltam prá droga, que pena, né? (Margarida)

Estes depoimentos nos chamam a atenção para aspectos bastante comuns em recente passado, quais sejam: o problema concentra-se nos alunos, seja por condições patológicas, seja por condições sócio-educativas e ou culturais. A elegibilidade e o posterior encaminhamento aos serviços especializados propostos na atualidade mantêm os traços disformes de um conservadorismo que já deveria ter sido ultrapassado. Permanece a questão: a que e a quem interessa manter este estado da arte?

Sobre a presença de síndromes:

Então, a inclusão manda colocar crianças Down na escola, mas elas não conseguem nem falar direito, não se comunicam, assim fica difícil para nós que não estamos preparadas para trabalhar com elas... (Dália)
As crianças com Down são muito fofas, simpáticas, ficam quietinhas, não atrapalham, mas nós não temos nenhuma orientação sobre o que fazer com elas, só a Violeta, coitada, não dá conta de atender todo mundo no AEE... (Rosa)
Eu tenho um aluno que é cadeirante, a mãe falou que ele tem paralisia cerebral, ele aprende, a gente percebe que ele é inteligente, a diretora fez um arranjo de ambiente, da sala no primeiro piso que tem banheiro adaptado perto, mas ele não vai sozinho ao banheiro e ai eu pergunto: é minha função fazer isso também? (Amarilis)

Percebe-se pelas conversas relatadas que as professoras identificam alguns aspectos notórios à chamada educação inclusiva, como por exemplo, o apoio técnico que deveria dar suporte às dificuldades inerentes e uma formação que não contempla as necessidades mais do que especiais de cada pessoa. Este apoio, desejável por parte de técnicos vinculados ao órgão gestor nem sempre está disponível e o que se observa é que mesmo quando isso acontece,

os próprios técnicos não detêm conhecimentos suficientes que assegurem o tão desejado apoio, por parte dos professores e dos alunos. Cria-se, pois, uma falácia de falsa atenção como se somente esta bastasse.... Há, ainda, uma certa tendência ao esquecimento de aspectos fundamentais de desenvolvimento humano, em suas diversas fases, fator este que também se mostra contundente quando se tem por objetivo estender a educação para todos. Fala-se em igualdade de oportunidades, mas esta pode correr o risco de ultrapassar os limites do individual, colocando todos numa mesma medida, num mesmo tamanho. Por estas razões mesmas, penso que o termo equidade melhor se aplica a este entendimento.

A riqueza que se pretende na elaboração de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas *para todos* assenta-se em um conjunto complexo de processos de ação e reflexão que pressupõe efetuar uma mediação entre o passado e o futuro, *aprendendo com* e *aprendendo da* experiência, os erros e as melhorias alcançadas. Pressupõe, ainda, mediar entre o conhecimento e a ação.

Sobre os aspectos legais, assim se manifestam os professores:

Hoje tá muito claro para nós, a questão da lei, aliás tivemos de estudar para o concurso, mas e daí, a lei manda por o menino na escola, mas não dá o que a gente precisa, ou seja, as orientações para trabalhar com esse aluno. (Margarida)

Então, como a colega falou, a gente fica como navio em tempestade, à deriva, sem saber o que fazer: se deixa de lado, tá discriminando, se tenta fazer um trabalho mais direcionado para ele, em especial, os demais reclamam começam a bagunçar, teria de ter menos alunos, um professor auxiliar, mas que trabalhasse junto de fato... (Rosa)

As leis, decretos, são perfeitos na filosofia, porém na prática ficam a desejar: é mesmo muito confuso essa coisa de SRM e AEE, veja meu caso, sou pedagoga, fiz habilitação em deficiência mental e tenho de atender alunos com tudo quanto é deficiência, e eu não entendo nada de libras, por exemplo, acho muito chato, que me desculpem os defensores e as pessoas surdas, mas impor isso prá gente eu não acho certo, teria de ter uma equipe ou então, classe especial para cada deficiência, pois do jeito que tá, continua sendo discriminado e não aprende nada.... (Violeta)

Ai, concordo com a Violeta, pois eu também não tenho formação para trabalhar com cego e tenho de me virar... A família não ajuda, pelo contrário, fica exigindo que a escola faça o aluno aprender... A gente se esforça, mas falta orientação, falta apoio. (Amarílis)

Em um resumo das ideias aqui mencionadas, pode-se entrever a desconfiança das participantes nos fundamentos legais que regem as condutas escolares, no que reporta ao encaminhamento de alunos às SRM e AEE. Nos seus dizeres, faltam elementos preciosos que poderiam suprir as carências da formação inicial e especializada em relação às áreas atendidas. O cumprimento do aparato legal não significa potencialmente garantir a manutenção e a qualidade do serviço anunciado, uma vez que o desenvolvimento de competências relativas à educação requer um trabalho interdisciplinar e integrador que não deve limitar-se a uma única abordagem, a um único olhar (RODRIGUES, 2006).

Por meio de um conjunto de áreas, conteúdos e disciplinas, pretende-se que alunos e alunas possam alcançar os objetivos educativos e, em consequência, as competências básicas para seu aprendizado. Pressupõe-se que não existe, obrigatoriamente, uma relação unívoca entre o ensino de determinadas áreas, conteúdos ou matérias, e o desenvolvimento de certas competências. Por suas características próprias, cada área contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e estas, por sua vez, poderão ser alcançadas com o trabalho em várias áreas.

Como, então, ainda perduram a justificativa de elegibilidade e encaminhamento de alunos a partir da constatação de diferenças – nem sempre fidedigna, mas, quase sempre, questionável? Como nos diz Perrenoud (2000, p. 10)

[...] apesar dessas evidências e das análises progressivamente mais precisas da fabricação das desigualdades e do fracasso a partir dos anos 60, o modo dominante de organização da escolaridade não mudou muito: agrupam-se os alunos conforme a sua idade (que presumidamente indica o nível de desenvolvimento) e os seus conhecimentos escolares, em turmas que falsamente se creem homogêneas o suficiente para que cada um tenha chance de assimilar o mesmo programa durante o mesmo tempo.

Assim, enquanto educadores, somos frequentemente confrontados com a limitação de nossas metodologias e dos conceitos que ensinamos; com o intrincado e, ao mesmo tempo, fascinante funcionamento do ser humano; com as categorias disponíveis à compreensão dos nossos alunos.

Confrontos desta magnitude nos forçam seguinte indagação: como agir de modo a respeitar as diferenças em uma instituição cuja estrutura reflete aspectos profundamente homogeneizantes? As respostas a esta e outras indagações que tentamos contemplar em nossa prática profissional envolvem, primeiramente, uma discussão política e pedagógica da qual, invariavelmente, não temos o poder de decisão. A discussão e a tomada de decisões estão restritas aos setores técnicos governamentais, aos representantes de organismos internacionais e empresariais que detêm os rumos das políticas educacionais no país e, invariavelmente, não são educadores por formação. Tal situação implica, normalmente, em uma precariedade de atendimento nas áreas da Educação Especial, o que contraria e mascara, de certa forma, os números oficiais relativos à inclusão, publicados pelas agências competentes. Garante-se o acesso, mas são desconhecidos os aspectos afetos ao aproveitamento satisfatório, no ensino comum (DENARI, 2011).

Dadas as suas peculiaridades, cada aluno deveria receber diferentes atendimentos, sem que isto constituísse demérito ou favorecesse o desencadear de um processo de marginalização. Tais atendimentos justificar-se-iam na medida em que se reconhecesse que todas as pessoas diferenciam-se umas das outras, e que podem conviver, harmonicamente, a partir desta diferenciação, como nos ensina Bianchetti (2002). E esta convivência não deveria ser interpretada como uma concessão de um determinado grupo a outros; mas, sim, como um direito que a sociedade reconhece que todos têm, sem discriminação.

Então, tornar o ensino diferenciado é

[...] fazer com que cada aprendiz vivencie, tão freqüentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem. Para executar essa idéia simples e preciso mudar profundamente a escola. Acrescentemos de imediato que adaptar a ação pedagógica ao aprendiz não é, no entanto, nem renunciar a instruí-lo, nem abdicar dos objetivos essenciais. Diferenciar é, pois, lutar para que as desigualdades diante da escola atenuem-se e, *simultaneamente*, para que o nível de ensino se eleve (PERRENOUD, 2000, p. 9).

Porém, mesmo com esta compreensão, não há garantias de que possamos chegar a obter consequências almejadas. No entanto, cumpre ressaltar que competências pedagógicas e didáticas permitiriam aos professores cooperar sobre uma base comum, racional, que os levariam a resolver problemas, conjuntamente. Este seria o passo inicial para uma mudança, com qualidade, tanto para a Educação, quanto para a Educação Especial. A partir destes, pode-se pensar na diferença como uma característica da diversidade humana, entendendo-se que as dificuldades provêm, basicamente, de um desenho universal em que as barreiras atitudinais, ideológicas e físicas, socialmente definidas geram exclusão, discriminação, prejuízos e desvalorização.

As respostas às questões que motivam este texto ainda necessitam de cuidados, de olhares atenciosos, de condutas outras, de um desenho universal no qual possamos pensar em critérios, estratégias, currículos, ambientes mais universais que respeitem e estejam atentos à diversidade, às diferenças, que se possa proceder às mudanças consistentes, corajosas e responsáveis, em direção a uma política mais justa de atendimento às pessoas em condição de (d)eficiências.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. *Education for all: maken it happen*. University of Cambridge, 1995.
- BERNARDES, N. M. G. *Crianças oprimidas: autonomia e submissão*. 1989. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.
- BIANCHETTI, L. Um olhar sobre a diferença: as múltiplas maneiras de olhar e ser olhado e suas decorrências. Em: DENARI, F. E.; MANZINI, E. J. (Eds.). *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília/São Carlos: Unesp/ABPEE, v.8, n.1, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Brasília, 1994.
- DENARI, F. E. Dimensões teórico-práticas da educação inclusiva. Em: DECHICHI, C.; SILVA, L. (Orgs.). *Inclusão escolar e educação especial: teoria e práticas na diversidade*. Uberlândia: Editora da UFU, 2008.
- DENARI, F. E. Autonomia escolar na diversidade. Em: *Revista @ambiente educação*. São Paulo: UNICID, v. 4, n.1, jan/jun, 2011.
- MIRANDA, D. S. *Ética e cultura: um convite à reflexão e à prática*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- PERRENOUD, P. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- RODRIGUES, D. A *Investigação em educação Inclusiva*. Lisboa: FMH/UTL e FEEI, 2006.

Recebido em: 10 de março de 2014

Revisado em: 20 de abril de 2014

Aceito em: 10 de maio de 2014