

GESTÃO EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO ESPECIAL – A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO¹.

Prof^a. Dr^a. Shirley Silva – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Email: shirley.feusp@usp.br

Resumo: A proposição deste ensaio é o de apresentar, a partir do percurso de uma pesquisa em desenvolvimento junto às escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campinas, São Paulo/Brasil, as primeiras impressões do papel dos gestores educacionais na efetivação da trajetória escolar de alunos e alunas vinculados à educação especial, como uma ação política que pode garantir, ou não, a igualdade na produção do conhecimento para estas crianças e adolescentes.

Palavras-chave: direito à educação; educação especial; trajetória escolar.

I - O direito à educação nas práticas e políticas de educação especial

Ao se falar em efetivação de um direito social em um país com as dimensões do Brasil, qualquer tentativa de se estabelecer uma análise única e genérica pode correr o risco de não ser de fato representativa das diversas realidades que se concretizam frente a enorme desigualdade econômica, social e cultural existente.

Em relação à efetivação do direito à educação, sem dúvida, os antagonismos se reapresentam. No que tange as pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, especificamente, em determinadas regiões do país ainda há a necessidade da reafirmação do direito destas pessoas em frequentarem a escola pública comum; em outras, a tradução deste direito restringe-se às parcerias com o setor privado não lucrativo para a realização deste dever do Estado; em outras, ainda, traduz-se por meio da garantia de matrícula, com apoio educacional especializado ou não. A situação se diversificará ainda mais quando agregadas às diferentes etapas da educação básica – a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

O ensino fundamental é a etapa que mais tem suscitado debates acerca do direito à educação das pessoas com deficiência, com altas habilidades ou com transtornos

¹ Este ensaio é produto da pesquisa “Avaliação das políticas de inclusão da Prefeitura Municipal de Campinas – Um estudo da trajetória dos alunos da educação especial no ensino fundamental”, que conta com o apoio da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo.

globais do desenvolvimento. O que deflagra este questionamento seja provavelmente a sua obrigatoriedade constitucional? Muito pouco provável. Pela exigência legal de certificação para a futura vida profissional? É possível que seja, porém apenas por este grupo específico de pessoas. Mas torna-se plausível, por ser, especialmente, nesta etapa que a questão cognitiva é imperiosa no processo de conhecimento das pessoas e das avaliações de resultados deste processo de ensino e aprendizagem.

A determinação legal aponta o direito à educação englobando a permanência dos alunos e das alunas no percurso escolar com aprendizagens significativas. Ou seja, é de responsabilidade dos Sistemas de Ensino, e, particularmente, das escolas, que sejam criadas e se pesquisem estratégias e alternativas para que os alunos não abandonem a escola, pois o ensino fundamental é obrigatório e direito de todos. Por outro lado, esta permanência implica em que o aluno ou aluna complete todos os oito ou nove anos obrigatórios do ensino fundamental, em tempo pedagógico razoável, pois a igualdade não se dá apenas no acesso, mas também nos processos e nos resultados, respeitadas e incentivadas as características individuais.

O acesso escolar para as pessoas com deficiência, com altas habilidades ou com transtornos globais do desenvolvimento pode ser determinante em seus futuros processos de “filiação”², mas apenas o acesso não bastará para reverter à exclusão social. A universalização do acesso à educação escolar tem caminhado na educação especial de forma progressiva, ainda que muito distante do número de pessoas com deficiência, com altas habilidades ou com transtornos globais do desenvolvimento que deveriam estar frequentando escola ou ainda não concluíram a educação básica.

Os dados do Censo Demográfico Populacional Brasileiro de 2010 apontam que, da população com deficiência do Estado de São Paulo, 605.262 pessoas da faixa etária dos 18 a 24 anos declararam possuir algum tipo de deficiência. Ocorre que neste contingente de pessoas apenas 197.195 declararam ter frequentado escola, ou seja, apenas 32,5%. A média nacional encontra-se na mesma proporcionalidade de 30,6% dos 23.873.786 declarantes. Destaca-se este contingente populacional, pois nesta faixa etária as pessoas já deveriam ter concluído tanto o ensino fundamental quanto a o ensino médio, etapas da educação básica, e, com a possibilidade de estarem no ensino superior.

² Para Castel, a filiação ocorre quando “...o conjunto de relações de proximidade que um indivíduo mantém a partir de sua inscrição territorial, que é também sua inscrição familiar e social, é suficiente para reproduzir sua existência e para assegurar sua proteção.” (1998, p. 51)

A não certificação da educação básica tem sido crucial para a inserção no mercado de trabalho para este grupo de pessoas.

A Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, ratificada pelo governo brasileiro em 2001, reconstrói e reafirma questões sobre a chamada discriminação “positiva”, na medida em que estas venham a permitir ou facilitar o acesso das pessoas as mais diversas formas de se relacionar com a vida e com o mundo. Neste sentido, como coloca Cury, as

[...] políticas inclusivas, assim, podem ser entendidas como estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais. Elas buscam, pela presença interventora do Estado, aproximar os valores formais proclamados no ordenamento jurídico dos valores reais existentes em situações de desigualdade. [...] Assim, essas políticas públicas não são destinadas a grupos específicos enquanto tais por causa de suas raízes culturais, étnicas ou religiosas. Isso não impede a iniciativa de medidas gerais que, na prática, acabam por atingir numericamente mais indivíduos provindos das classes populares. **E elas têm como meta combater todas e quaisquer formas de discriminação que impeçam o acesso a maior igualdade de oportunidades e de condições.** (CURY, 2005, p.15 – grifos nossos)

Mas não é claro que seja esta a forma, ou objetivo, contido nos diferentes desenhos desenvolvidos pelas Redes de Ensino para permitir a igualdade de acesso ao direito à produção de conhecimento. Os contornos, ao contrário, vêm construindo ou reforçando discriminações no interior das unidades educacionais.

Ainda que, em uma concepção de gestão educacional de perspectiva democrática considere todos os segmentos da escola como responsáveis pelo processo educacional de todos e cada um dos alunos e das alunas, destaca-se neste ensaio o papel dos profissionais que são os responsáveis diretos pela gestão educacional, cotidianamente chamada de “direção da escola”. É sobre a atuação destes profissionais, que o recorte da pesquisa em desenvolvimento se apresenta neste texto, partindo-se de algumas premissas: i) a responsabilidade ética deste profissional na proposição de um ambiente promotor da convivência social, fortalecendo relações que aprofundem o debate do preconceito e da discriminação; ii) a responsabilidade legal deste profissional a respeito

do fazer escolar, com o aprofundamento da construção curricular e da qualidade do ensino; iii) a responsabilidade coletiva na construção de um trabalho que permita a efetivação de relações democráticas entre os segmentos da escola. Ou seja, a compreensão de que o papel do gestor não está no encarceramento burocrático, mas antes na concretização da finalidade da instituição-escola. Obviamente, que todas estas questões são pertinentes aos diversos segmentos na escola, porém, o papel do gestor na efetivação do direito à educação no que tange as pessoas afetas à educação especial tem ficado em segundo plano, visto que a sala de aula e, conseqüentemente, o professor têm sido considerados os vilões ou heróis da “inclusão”.

II - Direito à educação, direito à produção do conhecimento?

A expressão do direito à matrícula e a frequência às escolas comuns de ensino, pelas pessoas com deficiência, com altas habilidades ou com transtornos globais do desenvolvimento, afirmados pela Constituição Federal de 1988, apresentavam-se, naquele momento, no cenário nacional, ainda de forma incipiente. Historicamente tanto a política educacional quanto da própria compreensão científica apontavam para a matrícula majoritária das pessoas afetas à educação especial em escolas especiais.

No caso da Educação, o debate tem sido altamente polemizado, pois este direito fundamental e subjetivo trouxe à tona não apenas a ausência de acesso à educação escolar da maior parte das pessoas com “necessidades educacionais especiais”, senão, também, o papel da escola para com o atendimento com qualidade para todos que ali se encontram. As políticas públicas denominadas de “inclusivas”, segundo Cury, devem trabalhar “[...] com os conceitos de igualdade e de universalização, tendo em vista a redução da desigualdade social.” (2005, p. 15)

Alguns governos a partir de 1989 já consideraram a premissa do “todos” ao direito à educação presente na Constituição Federal, como parte de seus programas, incluindo neste “todos” as pessoas consideradas como da educação especial. Nesta situação se enquadra o município de Campinas, São Paulo.

Entrevistas realizadas para o desenvolvimento de trabalho acadêmico, com diversos profissionais desta rede pública de ensino em 1993, especificamente da educação infantil, remetiam ordinariamente as seguintes considerações:

- i. a necessidade de acompanhamento especializado para os alunos e as alunas matriculados nas escolas comuns de ensino;
- ii. a necessidade de haver metodologias apropriadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com estes alunos e alunas;
- iii. a necessidade de formação dos profissionais para atuarem profissionalmente com os alunos e as alunas, frente ao não conhecimento das especificidades decorrentes de seus quadros;
- iv. a necessidade de conhecimento dos fatores que ocasionaram tais circunstâncias especiais;
- v. a necessidade de haver profissional para suporte no cotidiano das escolas frente a algumas características de dependência para a realização de atividades da vida diária dos alunos e que eram consideradas como não pedagógicas.

A repetição da palavra necessidade não se dá pela ausência de terminologia, mas da complexidade que seus significados trazem ao discurso – aquilo que toma o caráter de exigência, do inevitável, da obrigação, da privação de um bem necessário. Mas estas necessidades deveriam ser atendidas por quem – pelos profissionais da escola, pela direção da escola, pela Secretaria Municipal de Educação, pela família, pelo aluno ou pela aluna?

Naquele momento, uma expressão presente nestas “necessidades” não tomou a relevância na análise acadêmica como se apresenta hoje, não por desconhecimento da mesma, mas talvez pela intensidade na defesa de que todos e todas devessem ter o direito a uma educação pública e de qualidade. Esta expressão, não pouco presente, diz respeito à produção de conhecimento. Não estariam todas as necessidades apresentadas trazendo à tona e chamando a atenção para o fato de que esta face da função social da escola poderia não estar tendo seu devido lugar e valor?

De fato as professoras e gestoras, consideravam, em especial, que a “socialização” dos alunos e das alunas da educação especial era “ótima”, trazendo “benefícios” a todos, porém não consideravam que o mesmo ocorresse com a produção do conhecimento, e neste sentido compreendiam que a resposta estaria na ausência de metodologia adequada e na ausência de formação específica, principalmente.

Esta retrospectiva se faz necessária, pois embasa a pesquisa em andamento que procura justamente, a partir das trajetórias escolares, uma aproximação das vivências escolares dos alunos e das alunas da educação especial com a efetivação dos objetivos da instituição escolar. Paro (2000) enfatiza a dupla dimensão dos objetivos da instituição escolar – a individual e a social.

A dimensão individual diz respeito ao provimento do saber necessário ao autodesenvolvimento do educando, dando-lhe condições de realizar seu bem-estar pessoal e o usufruto dos bens sociais e culturais postos ao alcance dos cidadãos [...] Por sua vez, a dimensão social liga-se à formação do cidadão tendo em vista sua contribuição para a sociedade, de modo que sua atuação concorra para a construção de uma ordem social mais adequada à realização do “viver bem” de todos, ou seja, para a realização da liberdade enquanto construção social. (2000, p. 1)

E mais ainda, na apropriação do conhecimento abrir-se-ia a possibilidade para estes alunos e alunas, em suas singularidades, se afirmarem como “sujeitos de direitos”. Cury ao tratar do direito à educação, direito a igualdade e direito a diferença, afirma:

A magnitude da educação é assim reconhecida por envolver todas as dimensões do ser humano: o *singulus*, o *civis*, e o *socius*. O *singulus*, por pertencer ao indivíduo como tal, o *civis*, por envolver a participação nos destinos de sua comunidade, e o *socius*, por significar a igualdade básica entre todos os homens. (2002, p.254 – grifos do autor)

Analisar as trajetórias escolares poderá contribuir para se obter dados a respeito do direito à educação, afinal há uma pergunta que carece de uma resposta emergente - o ingresso no ensino fundamental de alunos e alunas demandantes por ações da educação especial, em seus diferentes contextos de vida, irá alterar significativamente seus processos de conhecimento, de relações sociais, da preparação para o trabalho ou se constituirá em outro dispositivo de exclusão?

III - Trajetórias escolares e o cumprimento do direito à educação.

A proposição da pesquisa em questão está na análise dos dados relativos ao fluxo escolar de alunos e alunas matriculados vinculados à educação especial no ensino fundamental regular na Rede Municipal de Ensino de Campinas, em um estudo de coorte, tendo como ponto de partida as matrículas nas primeiras séries no ano de 1998. Estes alunos tendo frequentado regularmente o ensino fundamental o teriam concluído em 2005.

A definição por este município como campo da pesquisa se deu porque o mesmo vem desde 1989 não apenas garantindo a matrícula de todos as escolas comuns de sua rede como vem implementando, como parte das políticas educacionais, ações diretas na oferta de serviços de apoio educacionais especializados. Esta Rede de Ensino tem ainda como característica a oferta de cursos de qualificação a todos os segmentos de profissionais da educação por meio de uma ação permanente de formação continuada.

Por compreender como campo de pesquisa a descrição e análise dos documentos, oficiais ou oficiosos, disponíveis nas 39 escolas de ensino fundamental que expressem as propostas político-pedagógicas para com os alunos e as alunas da educação especial, a apresentação neste ensaio partirá das primeiras compilações inerentes ao próprio processo de pesquisa de campo. Nesta linha de análise, a proposição é de que seja possível se obter elementos que respondam como os profissionais de uma determinada unidade educacional analisam e dimensionam a prática educativa, permitindo o sucesso ou o fracasso escolar dos alunos e das alunas. Em um recorte específico, como os gestores se posicionam sobre esta questão?

As proposições de uma pesquisa de campo e as particularidades dos cotidianos escolares.

As escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campinas estão divididas em cinco regiões administrativas denominadas de Núcleo de Ação Educativa Descentralizado (NAED). A pesquisa em desenvolvimento previa como procedimento metodológico analisar a documentação dos alunos ou alunas constantes das fichas de levantamento de dados da educação especial elaborada pelo programa específico da Secretaria Municipal de Educação de Campinas. No entanto, em virtude

de várias mudanças de local físico de sede deste programa, parte da documentação que forneceria estes dados não foi localizada.

Diante desta situação optou-se em levantar com as escolas, já em processo de pesquisa, as listagens das turmas de primeira série do ano de 1998, como novo procedimento metodológico, verificando-se a possibilidade de haver registros dos alunos e das alunas da educação especial matriculados nas referidas primeiras séries.

A seguir serão expostos breves relatos de algumas das escolas-campo visitadas de maneira a contribuir para a visualização do debate.

Diário de Campo

Os lócus da pesquisa e as necessárias mudanças de metodologia para a coleta dos dados têm sido considerados como indicadores qualitativos para a avaliação pretendida nesta pesquisa, visto que a prática escolar – considerada não apenas os ritos burocrático-administrativos, mas também aquela que profere na sua dimensão didático-pedagógica a possibilidade, ou não, do cumprimento ético e político com todos seus alunos e alunas de uma formação cidadã.

Em uma conversa com a diretora da primeira escola-campo da pesquisa, a mesma fez duas considerações extremamente importantes para o levantamento dos dados. Primeiro, no período de 1998 a 2001, não houve concurso para especialistas da educação na Prefeitura Municipal de Campinas, havendo em algumas unidades um alto número de profissionais que assumiram a sua direção, portanto, com diferentes formas e métodos para organização dos dados e da documentação escolar. Segundo, naquela escola particularmente se o aluno ou aluna era da educação especial e não tivesse atingido integralmente os objetivos dos professores para toda a turma, com certeza este aluno ou aluna teria sido retido ou retida.

Tais informações foram consideradas pertinentes para o redesenho do levantamento de dados, pois apontava primeiramente para uma possível inconstância de parte dos dados iniciais do período selecionado. Em segundo lugar, a informação a respeito da prática pedagógica da escola trouxe para o levantamento dos dados uma variável subjetiva, ou seja, os dados sobre aprovação ou reprovação não estariam atrelados necessariamente ao projeto pedagógico da escola, ou a indicativos do programa de educação especial, mas particularmente ao conjunto de docentes e dos

gestores e suas compreensões “particulares” sobre o processo de escolarização do aluno da educação especial.

Portanto, a partir desta situação, optou-se como procedimento, como já citado anteriormente, para todas as escolas a análise dos prontuários³ de todos os alunos e alunas das primeiras séries de 1998, conforme constavam nas listas-piloto das escolas⁴. Sem dúvida esta nova forma de coleta de dados aumentou consideravelmente a quantidade de documentos a serem analisados, porém admite-se que este seja o melhor procedimento neste momento a fornecer dados mais fidedignos dos alunos e das alunas.

Na segunda escola-campo visitada nova configuração. A direção atual também não estava na unidade em 1998 e não tinha ideia dos procedimentos adotados em relação ao alunado da educação especial. O levantamento foi realizado pela leitura dos prontuários das cinco primeiras séries daquele ano, não sendo localizado nenhum tipo de registro específico destes alunos. Será esta uma situação possível, uma escola não ter nenhuma matrícula de aluno ou aluna da educação especial? Neste caso o que ocorria era uma decisão da equipe escolar de que tais alunos não seriam reprovados e as considerações a respeito dos mesmos constariam da documentação da professora da educação especial e não necessariamente no prontuário da escola.

O “caderno” não constitui um documento ou escrituração escolar, assim, ainda que o mesmo pudesse ser altamente valioso em termos de seu conteúdo, não foi incorporado como material de pesquisa para a coleta de dados porque é provável que esta não seja a mesma metodologia em todas as demais unidades educacionais e o procedimento focou, justamente, o material constante no prontuário dos alunos e das alunas. No entanto, não pairou dúvida sobre o papel “oficial” que deste caderno.

Na terceira escola-campo visitada no início do levantamento dos dados, uma nova dificuldade: a organização do arquivo morto está por ano de conclusão de cada aluno ou aluna, ou seja, foi necessária a reconstrução por meio das atas-finais⁵ da trajetória de todos os alunos e alunas das primeiras séries de 1998, para se ter o referido

³ Os prontuários praticamente em sua totalidade já estão no arquivo morto da escola. Cada unidade escolar estabelece uma dinâmica para a organização deste arquivo, por exemplo, por ordem alfabética, por ano de conclusão, por numeração atribuída aos concluintes.

⁴ Lista-piloto é produzida no início dos anos letivos com todos os alunos e alunas matriculados, e na qual ao decorrer do ano são anotadas possíveis ocorrências, como transferências, por exemplo.

⁵ Atas-finais são documentos produzidos a partir do último Conselho de classe e série, nos quais são anotadas as notas finais referentes a cada aluno ou aluna, e, a nota final dada pelo Conselho, que poderá alterar o resultado final, por exemplo, aprovar o aluno ainda que suas notas o tivessem reprovado.

ano de conclusão. Esta reconstituição do percurso de cada turma de primeira série acabou por mostrar uma situação muito específica daquela escola e de sua comunidade, a mobilidade migratória constante. Apenas 11% do total de 137 alunos e alunas ingressantes em 1998 concluíram o ensino fundamental naquela unidade. A mobilidade, que a própria gestão desconhecia, enquanto dados expressos desta maneira, provavelmente refletiu, também, na fragilidade de um projeto pedagógico que contemplasse com pertinência para as pessoas da educação especial.

Em todas as unidades até agora pesquisadas os gestores “sugeriram” que se conversasse com a professora da educação especial, pois esta era a profissional que detinha todas as informações que precisássemos. Tal proposição sugere que o lócus da educação especial só mudou de espaço físico, da escola especial para a escola comum, pois nas práticas escolares, denominadas de “inclusivas”, a crítica de que as escolas especiais eram excludentes não têm repercussão, pois tal procedimento pode ocorrer com tranquilidade e com a anuência das políticas educacionais nos espaços denominados de “comuns” e “regulares”.

De forma generalizada não há um registro oficial nas escolas sobre a oferta de atendimento especializado aos alunos matriculados e considerados como demandantes de serviços de educação especial, não há um registro sistemático, seja por critérios cronológicos ou pedagógicos.

Os documentos escolares - *lettre de cachet*?

Retomando o que se depreendeu dos depoimentos dos profissionais da educação em 1993 e o que pode ser depreendido nos diversos documentos encontrados nos prontuários dos alunos ou das alunas da educação especial, ou daqueles alunos e alunas que a escola levantava alguma dúvida sobre esta possibilidade, reapresentam as mesmas dificuldades de vinte anos atrás. Os professores não estão preparados; a escola não dispõe de profissionais para o atendimento especializado de acordo com a necessidade dos alunos ou das alunas; não há um profissional que assegure os cuidados diários que algumas crianças ou adolescentes demandam, como comer ou cuidar se sua higiene pessoal; os pais não colaboram no processo e nos tratamentos necessários; não há atendimento de profissionais da área da saúde.

No contraponto, há também, nos poucos documentos disponíveis específicos sobre a situação “especial” do aluno ou aluna, aqueles que expressam a preocupação da escola com a situação de “exclusão” a que estes e estas se encontram principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento de suas capacidades intelectuais. Expressam ainda a busca por oferta de serviços que deem subsídios para os alunos e alunas, assim com para suas famílias. Porém, os gestores basicamente acatam o que os professores demandam como “queixa”.

Sem dúvida, este tipo de estudo permitirá obter elementos para se analisar com novos subsídios a política de inclusão na educação especial, pois fornecerá elementos para além dos dados de matrícula, que poderão colaborar para a efetivação do direito à educação, na perspectiva do direito de todos às diferentes etapas da Educação Básica.

O acolhimento pelas direções das escolas da equipe da pesquisa tem sido singular, com muita disponibilidade pessoal e profissional em colaborar para seu desenvolvimento, fato também singular são alguns questionamentos feitos pelos profissionais das escolas: “Esta pesquisa vai servir para que”? “Para mudar a situação dos alunos e dos professores”? “Que interessante, assim vai mostrar o que realmente acontece aqui na escola.”

Estas colocações expressam nas entrelinhas, do ponto-de-vista deste ensaio, que a situação no interior das escolas é muito mais complexa e quiçá segregadora e excludente para os alunos e alunas da educação especial do que se possa dimensionar.

Uma questão que tem se configurado como recorte necessário para o aprofundamento do debate, no interior de uma política educacional, é o próprio conceito de Rede. Na medida em que a pesquisa de campo adentra em um novo “universo”, esta é a denominação mais adequada no momento para se referir às práxis políticas e pedagógicas das unidades educacionais, mais se questiona como aferir e inferir análises onde caibam tantas diversidades. Depreende-se que a concepção positiva acerca do conceito de rede de serviços públicos é extremamente linear, na medida em que, mesmo que se defenda a singularidade das escolas na concretização dos projetos político pedagógicos, o contingenciamento que os dados preliminares permitem apontar é que “rede é um monte de buracos, amarrados com barbante”⁶.

⁶ Esta expressão aqui utilizada é o título de um artigo de Fernanda Otoni de Barros-Brisset, considerado muito pertinente ao que se quer expressar.

A escola ou as escolas? Ainda que os sistemas de ensino intitulem seu conjunto de unidades como “rede” (no sentido de uniformização e não no sentido de múltiplos que se entrelaçam), na verdade são compostas por múltiplos espaços arquitetônicos, com múltiplos coletivos e múltiplas diversidades. Para além da organização curricular e seus ditames, há o próprio *modus operandi* de cada espaço escolar [...] sobretudo há toda a gama de possibilidades pluri, multi e interculturais dos alunos e suas famílias em termos de raça e etnia, gênero, trabalho, conhecimento, e, situações de diferença como as deficiências. (SILVA, 2011, p.5)

O que realmente acontece na escola com estas crianças e adolescentes que afeta sobremaneira suas vidas e a dos gestores e professores? Esta dupla mensagem muito tem chamado à atenção da equipe de pesquisa. Contamos que, ao concluir as 39 escolas, possamos estar mais perto de ter pistas e subsídios para a análise de seus significados. Com certeza esta análise permitirá delinear quais e como estão *as políticas para a igualdade de acesso ao conhecimento*.

Bibliografia

- BRASIL. Decreto nº. 3.956 de outubro de 2001. Ratifica a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas portadoras de deficiência.
- CAMPINAS - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – Programa de Educação Especial. Projeto Político Pedagógico em Educação Especial. 1993.
- CAMPINAS - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - Projeto de Acesso e Permanência do Portador de Deficiência na Rede Pública Municipal. 1991.
- CASTEL, R. As metamorfoses da questão social. Uma crônica do salário. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- CURY, C. R. J. Direito à educação; direito à igualdade, direito à diferença. In *Cadernos de Pesquisa*, nº 116, jul., 2002. São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.
- CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. In *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, nº 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico Populacional 2010. Disponível em www.ibge.gov.br.

PARO, V. H. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. In *23ª Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu, 2000.

SILVA, S. Educação, projeto político-pedagógico, diversidade – em foco a educação especial. In *Coleção Biblioteca ANPAE, Série Cadernos*: n. 11. São Paulo, SP, 2011.

SILVA, S. A deficiência mental, os espaços educacionais e o processo de integração. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, São Paulo, 1994.

BARROS-BRISSET, F. O. Rede é um monte de buracos amarrados com barbante. In *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*. 2010; 20(1): 83-89.