

EDUCAÇÃO, PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, DIVERSIDADE – EM FOCO A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Shirley Silva
FEUSP
shirley.feusp@usp.br

Resumo: Este trabalho trata-se de um ensaio que debate as relações estabelecidas entre a questão do direito à educação e educação especial e o que se apresenta nos projetos político-pedagógicos das unidades escolares, compreendendo que tais instrumentos devam explicitar suas intencionalidades para com todos que compõem os coletivos escolares. Para tal análise apresentam-se questionamentos a partir de alguns âmbitos pertinentes a discussão do fazer pedagógico e a relação com os alunos e as alunas da educação especial, especificamente dos matriculados no ensino fundamental de escolas comuns. Tais apontamentos permitem inferir que o direito à educação, no que tange a educação especial, tem se limitado ao acesso escolar, carecendo de um aprofundamento quanto a permanência com qualidade.

Palavras-chave: projeto pedagógico; diversidade; educação especial.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal do Brasil de 1988 assegurou o direito à educação para todos, direitos reescritos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. A compreensão de que a educação no contexto dos direitos humanos faculta às pessoas o exercício dos outros direitos humanos, impõe uma dimensão à educação escolar como ... *fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos...* (Cury 2002, 246)

Este direito fundamental e subjetivo tem pautado as discussões e implementações de políticas voltadas para um grupo específico da população, aquele composto por pessoas consideradas da educação especial¹, que histórica e politicamente têm sido tratadas como demandantes de ações específicas e, preferencialmente, à parte do conjunto de ações para todos os cidadãos. Tanto as proposições políticas, quanto as próprias pessoas com deficiência em especial, ganham nova visibilidade no cenário das políticas públicas, uma vez que passa a se exigir dos governos a implementação de ações na esfera pública que contemplem estas pessoas no bojo das políticas macro e não apenas em ações circunstanciadas.

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.

Este trabalho trata-se de um ensaio das relações estabelecidas entre a questão do direito à educação e educação especial e o que se apresenta nos projetos político-pedagógicos

das unidades escolares, compreendendo que tais documentos deveriam expressar suas intencionalidades para com uma

... escolarização em que os estudantes possuem os mesmos direitos, sem nenhuma discriminação de sexo, raça, etnia, religião e capacidade, todos freqüentando os *mesmos claustros*, isto é, tendo acesso, permanência e sucesso nas etapas da educação básica. Trata-se de efetivar a igualdade de oportunidades e de condições ante um direito inalienável da pessoa – a cidadania e os direitos humanos (Cury 2005, 16).

Três eixos subsidiam o debate a ser desenvolvido neste ensaio – o panorama nacional da efetivação do direito à educação no campo da educação especial, particularmente das pessoas com deficiência; os preceitos que devem, ou deveriam, se apresentar na elaboração dos projetos político-pedagógicos das unidades escolares; o que dizem os projetos político-pedagógicos – pequenas e iniciais elaborações que vem se realizando no interior de uma pesquisa em desenvolvimento sobre a trajetória escolar de alunos com deficiência matriculados em escolas de ensino fundamental de uma Rede Pública Municipal de Ensino do Estado de São Paulo.

A efetivação do direito a educação a todos aqueles considerados como alunado da educação especial tem se apresentado, no campo das implementações de ações de políticas pelos governos estaduais e municipais, como a *garantia de matrícula em escolas comuns*. As escolas por sua vez, passam a ser consideradas, a partir do ingresso destes alunos e alunas, como escolas *inclusivas*², não-segregadas, em oposição as, então, escolas especiais. A vivência da situação de *diferença* em termos subjetivos e sociais, derivados da situação então de *segregação*, a partir deste momento, assume um novo status, pois institucionalmente haverá a garantia da igualdade.

Direito a educação, para todos e todas, enuncia uma das proposições afirmativas dos direitos sociais, expresso, por sua vez, como um dos fundamentos jurídicos constitucionais do Estado brasileiro, portanto está no rol das ações que devam ser efetivadas para se garantir o direito a igualdade.

Neste contexto,

... a educação tornou-se um dos requisitos para que os indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade, constituindo-se em condição necessária para se usufruir outros direitos constitutivos do estatuto da cidadania. (Oliveira 2007, 15)

A PLURALIDADE DOS ESPAÇOS ESCOLARES

A escola assume, institucionalmente, o papel de expressão máxima da fruição do direito a educação; o domínio do conhecimento sistematizado constituiu-se uma prerrogativa das elites econômicas, situação particularmente ultrapassada frente a universalização da oferta de educação para todos e todas cidadãos e cidadãs deste país. Esta afirmativa, antes de revelar um cenário de um estado democrático, permite a cada trecho, a cada segmento, um conjunto de interpretações e opções políticas postas em ação no campo da política educacional.

A operacionalização de um modo de interpretação do direito a educação vem se

concretizando, particularmente, como eixo para a efetivação da política de educação especial no cenário nacional, o que tem, a nosso ver, proporcionado mais paralelos do que intersecções, mais armadilhas do que efetivação de direitos.

Um movimento filosófico, cultural, social e político não se efetiva a partir de um único modelo teórico-intervencionista. Conceitos aparecem sem que sejam problematizados e polemizados. Por isso, a implementação de políticas educacionais nesta área provoca, de fato, tanto estranhamento, no lugar do acolhimento e efetivação.

No entanto, parece persistir uma visão estática da escola que presume que sua ação está direcionada por um agrupamento coordenado daquela comunidade – profissionais da educação, pais e alunos, no entanto, em sua concretude, esta ação é direcionada pela compreensão e intencionalidade dos profissionais desta instituição para com os demais atores desta comunidade. As perguntas a seguir exprimem esta situação: a prática pedagógica e a intervenção educativa são assumidas como expressão de cultura e política? Como se analisa e dimensiona a prática educativa permitindo o sucesso ou o fracasso escolar dos alunos? A discussão, portanto, ultrapassa a relação com as diversidades e diferenças, mas de como são as relações instituídas de poder inerentes nas relações com as diferenças.

Pode-se perceber que para se trabalhar as diferenças-dessemelhanças, é necessário desvelar as diferenças, que não são apenas atributos dos alunos, mas das professoras e professores, funcionários administrativos, especialistas de educação, pais, mães... Quando as diferenças são vistas apenas em algumas pessoas e não em todas, estabelece-se um processo de exclusão, de estereótipos e de preconceitos. Retomamos assim a questão da ética, pois trata-se do estabelecimento de parâmetros que cada um dos profissionais das escolas utiliza para determinar o que considera dentro e fora da “norma” - pedagógica, psicológica, social e culturalmente.

A construção destes parâmetros (elaborados não necessariamente de forma objetiva e exteriorizada) pelos profissionais da escola, é que estabelecem a dinâmica administrativo-educacional, para além daquilo que é estabelecido burocraticamente pelos sistemas de ensino e pelo currículo. É neste contexto que se poderá discutir procedimentos pedagógicos, por todos e cada um dos profissionais, e é neste contexto que se poderá discutir a presença das pessoas com deficiência nas escolas comuns, não como uma situação isolada.

Na prática educacional, coletiva e singular, a responsabilidade da/pela diferença tem estado a cargo das próprias pessoas assim consideradas. O acolhimento das diferenças, é, também, um exercício de reflexão - política e intelectual; a análise pessoal que se faz destas diferenças esta ligada ao conceito que se tem de homem, de moral, de valores, de gênero, de etnia e raça. Por outro lado, exclusão, anormalidade, diferenças, deficiências são conceitos que precisam ser compreendidos na complexidade das desigualdades sociais, sem tal compreensão a leitura nega a própria história e o abismo social brasileiro, criado por enormes disparates do ponto-de-vista do poder econômico das classes sociais e o acesso aos diferentes direitos sociais.

Há uma gama de produção científica e cultural que dão sustentação às situações de diferença, muitas vezes consideradas anormalidades, e que não são apenas descritivas, mas antes de tudo são valorativas. Desta forma as definições não são apenas conceituais ou intelectuais, são antes de tudo políticas e se transformam em categorias sociais, o que se apresentava com uma relação de incapacidade do ponto de vista da funcionalidade³, irá, do ponto de vista das relações sociais, para estas pessoas, se transformar em desvantagens, descréditos e imagens estereotipadas.

Historicamente sob o genérico adjetivo *especial* dado à educação de pessoas com deficiências, altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento, homogeneizou-se tais categorias estabelecendo-se critérios únicos para seres sociais e históricos diferentes, da mesma forma não se diferenciando os processos de trabalho e de ações pertinentes às necessidades específicas de cada deficiência, alta habilidade ou transtorno global do desenvolvimento.

A utilização uniforme destes conceitos para todas as pessoas que neles se enquadram provoca um processo de não distinção entre as pessoas, provocando um outro tipo de homogeneização, a da negação da situação concreta de vida destas pessoas, criando uma nova terminologia - *portadores de necessidades especiais*, sugerindo-se que todos pertençam à mesma classe social; têm acesso aos mesmos recursos, com o mesmo grau de inserção social e econômico. Porém, sabe-se que este grupo social seja composto por 90% de pessoas pobres ou muito pobres.

O atributo que une esse conjunto de pessoas é o de terem sido uniformemente incluídas na categoria *anormais* e em seu significado de *exclusão*; e ainda pelas formas de intervenção pelas quais essas pessoas são submetidas e que fortalecem a relação anormalidade - exclusão.

Quais têm sido os objetivos educacionais da unidade escolar para com os alunos e alunas da educação especial, que não se restrinjam a socialização? Esta é uma pergunta a se fazer para que de fato se possa pensar se o direito a educação esta se efetivando. A elevação do número de matrículas nas escolas comuns de ensino fundamental das redes públicas não pode ser considerado como revelador de que esteja havendo um processo de inserção educacional, cultural e social.

A escola tem suas atribuições modificadas, singularizadas, diferenciadas para com estas pessoas?

A partir desta reflexão, que deve ser feita, do ponto de vista da ética e dos direitos humanos, poderá se dizer se o que está em prática, como política educacional, permitirá as estas pessoas: crianças, adolescentes, jovens e adultos, excluir-se das armadilhas das desigualdades/exclusões sociais, incluir-se como sujeitos de direitos e estarem filiados⁴ a uma outra escola e a uma outra vida.

A escola compreendida como o núcleo da gestão e da efetivação da política educacional ao construir os projetos político-pedagógicos materializa, neste instrumento, a compreensão que os profissionais têm de educação, política e sociedade, e devem, portanto, expressar o compromisso

de suas equipes pedagógicas com a permanência das crianças, jovens ou adultos nas mesmas, assim como com o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, portanto, que a estruturação de seus trabalhos viabilizem a apropriação, a construção e operacionalização do conhecimento e a formação do sujeito social, bem como sua formação cidadã e coletiva. Expressem, ainda, o compromisso com o trabalho coletivo entre os profissionais da escola, os alunos e a comunidade, favorecendo o estabelecimento de um diálogo que tenha como diretriz a educação para a democracia. Assim as questões éticas que envolvem as singularidades e a coletividade surgem, e, impreterivelmente, as questões das *diferenças* e das *diversidades*.

No entanto, estas diretrizes podem tender a se tornar *letra morta*, se não houver clareza que toda atividade de trabalho não é mecânica e realizável tal como ela foi prescrita, pois cada trabalhador *renormaliza* tais normas, transformando a atividade abstrata - idealizada - em trabalho real. Neste sentido a concretização do projeto político-pedagógico ocorre na sala de aula.

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 ditames⁵, há o próprio *modus operandi* de cada espaço escolar, como já colocado anteriormente, mas 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.

Neste cenário é que a articulação entre a dimensão epistemológica, política e profissional, a mediação entre ensino e pesquisa, se configuram como instrumentos para a construção dos projetos político-pedagógicos.

O ambiente educativo, a prática pedagógica, o currículo – objetivos, metodologia, avaliação, a gestão escolar democrática, a formação e as condições do trabalho dos profissionais da escola, o ambiente físico escolar, o acesso e a acessibilidade, a permanência e o sucesso na escola constituem âmbitos a serem contemplados nesta ampla discussão⁶.

INTERSEÇÃO OU PARALELOS

No contexto do objetivo deste ensaio alguns destes âmbitos têm destaque. Inicialmente a importância sobre os indicadores que a escola tem sobre suas ações.

De acordo com TELLES, a construção de parâmetros que compõem e constroem os indicadores apresentam a discussão dos padrões de igualdade-desigualdade, da exclusão/inclusão social, indicam os mínimos sociais estabelecidos pelos grupos, as ambivalências contidas nos micro-dados e micro-referências, especialmente os debates sobre a pobreza (2003).

Deste modo, é imprescindível que a unidade educacional se contextualize, mas esta análise não pode ser ingênua, uma vez que

... os indicadores não medem a realidade, algo que estaria lá, pronto para ser descrito; mas participam da construção social da realidade. E é isso que seria importante melhor compreender. E essa construção não tem a ver tão simplesmente com o “mundo

das representações” – são práticas e disputas, mediações e conexões, articulações e toda uma rede social (ao mesmo tempo técnica, científica, política, institucional) que permite que os “fatos sociais” ganhem evidência e pertinência. (Telles 2003, 4)

De que forma as diferenças, especificamente, daqueles alunos e alunas com deficiência, são compreendidas e se constituem também como objetivo pedagógico das unidades escolares? Esta questão pode ser problematizada tendo-se como referência a importância dos indicadores e dos âmbitos do projeto político-pedagógico, refletindo se compõem intersecções ou paralelos, armadilhas ou direitos.

Sem dúvida a questão curricular se apresenta, pois adaptações e flexibilizações curriculares podem soar como uma redundância no interior de determinados debates acerca da compreensão de currículo e seus fundamentos filosóficos e sociopolíticos. Ainda, em outras perspectivas e marcos teóricos, os referenciais técnicos que se concretizam em sala de aula não permitem as mesmas adaptações e flexibilizações. Assim, como se pensa na implicação da *diversidade* dos alunos e alunas na construção curricular? Haverá diferenciação entre as etapas da educação básica?

Não há como se negar que o funcionamento cognitivo dos sujeitos é parte essencial da atividade principal da própria instituição-escola, como nos coloca OLIVIERA (1997). Diante disso, a *avaliação* passa a ser um aspecto fundamental no trato com a diversidade, afinal o que será reconhecido como adequado? No contexto de uma escola-não-excludente o que poderá ser considerado no momento da avaliação para além do cognitivo e que não simplifique aprendizagem à manifestações comportamentais.

A legislação nacional permite que haja *terminalidade específica* do ensino fundamental e médio, para as pessoas com deficiência, esta situação a ser regulamentada pelos sistemas de ensino, ainda está longe de ser equacionada, afinal, definir e delimitar a quem se aplicaria e a partir de quais critérios é uma decisão política difícil de ser tomada, uma vez que pode denotar em uma não crença na capacidade cognitiva destas pessoas.

A formação inicial dos educadores e educadoras, elemento crucial para a efetivação do direito a educação com qualidade, não lhes apresenta, necessariamente, elementos para que possam ter um fazer pedagógico capaz de romper com concepções estereotipadas de aprendizagem e que permitam a construção de outras rotas. Outra certeza é de que o paradigma da prática não pode se sobrepor ao debate e a formação que os educadores e educadoras têm direito.

As propostas de formação continuada, muitas vezes, fomentam conhecimentos e práticas na área da educação especial, mas, no entanto, este saber não é necessariamente apropriado, mediatizado, interpretado pelos docentes de modo que lhes permita utilizá-lo como instrumento de discernimento e aplicabilidade pedagógica.

As escolas têm respondido à questões do cotidiano, em relação aos alunos da educação especial, baseadas na maioria das vezes, em posicionamentos não necessariamente teóricos ou de estudos realizados, mas basicamente a partir de suas possibilidades.

Pode-se tomar como exemplo a própria *definição do alunado da educação especial*; a maior parte dos sistemas de ensino só consideram como integrantes dos serviços de apoio pedagógico especializados os alunos e alunas com laudo médico, ainda que a educação especial, enquanto área de conhecimento, venha buscando um distanciamento dos preceitos da medicina que marcaram boa parte de sua história e política.

Outra questão que faz-se presente no cotidiano das escolas é a própria *temporalidade*. Determinados alunos e alunas da educação especial têm sua jornada escolar diária reduzida, seja por justificativa de seus comportamentos, seja pela ausência de acompanhantes, visto situações de dependência física para a manutenção da própria vida, no entanto, esta condição de excepcionalidade não encontra respaldo legal.

A questão das *barreiras arquitetônicas* tem sido traduzida como instalação de rampas, no entanto, a adequação tem que ser planejada para todos os ambientes escolares – salas, anfiteatros, parque, banheiros, refeitórios, quadra de esportes, bibliotecas. Não basta chegar, é preciso coexistir neste espaços.

Serviços de apoio pedagógicos especializados deveriam se constituir em alternativas educacionais, além do espaço escolar, constituindo-se para os alunos e alunas que o frequentarem em situações que permitam se estruturar, que possam desenvolver processos de pensamento, estes sim verdadeiras estratégias de inclusão, afinal a *diferença* não pode resultar em *desigualdade*.

A partir destas reflexões, que devem ser feitas, do ponto de vista da ética e dos direitos humanos, poderemos dizer se o que está em prática, como política educacional, permitirá as estas pessoas: crianças, adolescentes, jovens e adultos, excluir-se das “armadilhas” das desigualdades/exclusões sociais, incluir-se como sujeitos de direitos e estarem “filiados” a uma outra escola e a uma outra vida.

E ainda... Quem são os indivíduos que compõem o “todos”? Quem é a criança, jovem, adolescente ou adulto com deficiência que hoje está matriculado na escola pública?

O COTIDIANO ESCOLAR E A DIVERSIDADE

Abaixo apresentam-se duas transcrições, a primeira é um recorte de entrevista⁷ realizada em 1993 com uma docente da educação infantil de escola pública municipal de Campinas. A segunda, um recorte de um projeto político-pedagógico⁸ de 2005 de uma escola de ensino fundamental municipal de Campinas.

Eu acho que nós professores ainda não estamos preparados para receber este aluno. A gente não foi formado para isso. Eu acho que a gente tem uma visão e pode mudar esta visão a respeito do deficiente sim, agora, se não houver um acompanhamento de perto, a coisa vai ser... sabe o pessoal, os outros pais, vão reclamar, pode complicar. (Entrevista, 1993)

Os professores se sentem incapacitados para promover a aprendizagem dessas crianças. (...) Não acham que é função do professor: trocar fraldas; dar refeição na boca; carregar alunos no colo para a sala de aula; não veem no trabalho da professora de educação especial nestes anos resultados consideráveis. (...) Não sabem como lidar com esses alunos de modo que aprendam e veem esta inclusão mais como um paliativo para cumprir a lei. (...) Acham que os alunos estão sendo “jogados” na escola, pois não conseguem ver muitos avanços e também não sentem que, da forma que está, estejam contribuindo muito para que a situação melhore. Acham que a pergunta que temos que ainda continuar fazendo é que inclusão é esta? A quem ela está servindo? (PPP, 2005)

Além da temporalidade entre as duas citações, da implementação de políticas educacionais que têm visado a oferta de um ensino mais qualificado para as pessoas com deficiência, fica claro que não está se conseguindo atingir o *nó da questão*. Parece que ainda não se conseguiu responder eticamente para todas as pessoas com deficiência deste país o questionamento formulado em 1974, conforme transcrito abaixo.

O atendimento aos excepcionais não está apresentando padrões quantitativos e qualitativos satisfatórios. Há uma pressão incontrolável da massa em busca de educação. (...) Como conciliar a expansão quantitativa da educação com um adequado nível qualitativo? (...) ...a educação especial constitui prioridade na política educacional brasileira? (...) Se os fins da educação são os mesmos e se há uma relatividade subjacente na conceituação da excepcionalidade, não existe razão para que se estabeleçam opções entre a educação dos normais e a dos excepcionais: todos têm igual direito de acesso à educação. (Pires1974)

(Endnotes)

- 1 As Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica – Resolução CNE/CEB nº. 02/01 estabelece como alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que tenham algum tipo de deficiência, altas habilidades ou condutas típicas.
- 2 O termo inclusão, assim como exclusão, utilizados com muita frequência nos documentos legais a respeito das políticas de educação especial, são extremamente polissêmicos, por isso mesmo, complexos e paradoxais. Neste texto os mesmos estarão sendo utilizados como referência às suas citações em tais documentos, sem se estar, necessariamente, se fazendo adesão a utilização dos mesmos. Vale a pena ver os debates realizados por VEIGA-NETO e CASTEL, por exemplo, sobre a polêmica aqui colocada.
- 3 O conceito de deficiência exprime, em primeiro momento, a situação primária imposta por determinado quadro etiológico; a situação posterior – a incapacidade, está diretamente relacionada a relação da situação primária a vida social, ou seja, a incapacidade não é pré-determinada pela situação de deficiência, mas potencializa-se, ou não, em função das possibilidades de acesso a serviços ou as mais diferentes situações de atividade e participação da vida cotidiana.
- 4 Filiação é um conceito formulado por Robert Castel e que contempla de maneira para competente que inclusão a situação relacional das pessoas com deficiência com o mundo “*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.*” (1998,51)
- 5 Este exercício profissional e intelectual ocorre situado em um conjuntura da macropolítica educacional – as adequações as determinações legais – diretrizes curriculares, normatizações dos Sistemas, além das orientações provenientes de Leis como a LDBEN e do Estatuto da Criança e do Adolescente, por exemplo.
- 6 Ver, por exemplo, as propostas elaboradas por documentos da Ação educativa/PNUD/UNICEF/INEP.
- 7 Entrevista realizada como parte integrante da dissertação de mestrado *A deficiência mental, os espaços educacionais e o processo de integração*. FEUNICAMP, 1994, realizada pela autora.
- 8 Material constitutivo da pesquisa que ora se desenvolve sobre a trajetória escolar dos alunos com deficiência no ensino fundamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica nº. 2/2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Educação Especial – Dados Censitários. www.mec.gov.br em 01 de dezembro de 2007.

- CANEN, A. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. In *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 77, dezembro/2001.
- CANDAU, V. Educação e inclusão social: desafios para as práticas pedagógicas, XIII ENDIPE. UFPE. Recife. 2006
- Indicadores da qualidade na educação. Ação afirmativa, PNUD, UNICEF, INEP. São Paulo, 2004. In www.acaoeducativa.org.br.
- 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. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, julho 2002.
- VEIGA-NETO, A. Incluir para saber. Saber para excluir. *Pró-Posições: Dossiê Educação Especial e políticas inclusivas*. Campinas: Faculdade de Educação, v. 12, no 2-3 (35-36), p. 22-31, jul-nov. 2001.
- OLIVEIRA, M. K. Escolarização e organização do pensamento. In *ANPEd Revista Brasileira de Educação*. 1996, nº 3.
- OLIVEIRA, R. P. de O direito a educação. In OLIVEIRA, R. P. de e ADRIÃO, T. (orgs) *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição federal*. São Paulo: Xamã, 2007.
- PARO, V. H. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. *23ª Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu, 2000.
- PIRES, N. Educação Especial em Foco. Rio de Janeiro: INEP, 1974.
- SILVA, S. *A deficiência mental, os espaços educacionais e o processo de integração*. Dissertação de Mestrado - FEUNICAMP, 1994.
- TELES, V. S. Indicadores sociais entre objetividade e subjetividade. Extratos do texto apresentado no seminário internacional sobre indicadores sociais para inclusão social e pesquisas em seguridade social. São Paulo, 2003. In www.aditepp.org.br acessado em 24 de maio de 2005.