



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

Inclusão, políticas públicas e o papel da Universidade

Júlio Romero Ferreira

Como citar: FERREIRA, J. R. Inclusão, políticas públicas e o papel da Universidade. *In:* ROIO, M. D. **A Universidade entre o conhecimento e o trabalho: o dilema das ciências.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2005. p73-82. DOI: <http://.doi.org/10.36311/2005.85-86738-27-1.p73-82>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

O tema proposto para a nossa discussão aponta várias questões relevantes e atuais da educação especial brasileira: como se tem dado a evolução recente do atendimento educacional para os alunos com necessidades especiais, em termos de acesso/permanência e da natureza dos serviços educacionais para eles organizados, à luz de uma legislação indicativamente favorável ao atendimento ampliado e integrado e no contexto de amplas reformas educacionais, no país?

Como os documentos oficiais referentes a leis e políticas públicas têm abordado as questões relacionadas à inserção escolar desses alunos, a partir de definições legais de que o atendimento educacional a eles dirigido deve-se dar preferencialmente na rede regular de ensino e que é essa mesma rede que deve receber apoio prioritário das verbas públicas de educação?

Como as universidades, enquanto instâncias de formação de recursos humanos e de produção do conhecimento, têm contribuído para ampliar as oportunidades de educação/escolarização desses alunos, inclusive através da avaliação das práticas educacionais a eles direcionadas?

Ainda que a inclusão escolar não assegure ou signifique inclusão social; ainda que os processos de exclusão social não sejam exclusivos das pessoas deficientes; ainda que a compreensão das possibilidades e desafios da educação dos alunos com deficiência não se esgote no âmbito da escola; ainda assim a educação é uma mediação fundamental para a constituição da vida dessas pessoas, um espaço do exercício de direitos e de interações significativas.

Nessa linha de problematização e sem a pretensão de trazer respostas acabadas para as questões apontadas, iremos ao texto do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em janeiro deste ano, destacando alguns tópicos indicativos dos desafios hoje colocados para a área de educação especial. O Plano parece uma referência obrigatória para prever tendências no âmbito das políticas públicas para os próximos anos e deve inspirar em certa medida os Planos Estaduais e Municipais, a serem elaborados.

Ali também buscaremos metas que são apontadas para as universidades, a partir das quais apresentaremos um conjunto de dados

¹ Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-Graduação em Educação.

sobre como nossas instituições têm investigado as questões referentes à integração e inclusão, nos programas de pós-graduação em Educação e Psicologia.

Essa tentativa de interlocução com as diretrizes do PNE restringe-se ao capítulo específico de educação especial, sem desconsiderar que o Plano, como um todo, nas suas metas e nos seus vetos², interessa à educação de todos. A versão inicial do capítulo sobre educação especial do Plano foi debatida, inclusive, em encontro do Fórum de Educação Especial das Universidades, promovido pelo MEC, em 1997.

Uma primeira questão para o nosso debate: em que medida se tem promovido a ampliação efetiva de oportunidades educacionais de qualidade para as pessoas com necessidades educacionais especiais, como responsabilidade da escola pública? O direito do acesso à escola e a ampliação da responsabilidade da escola pública, regular, marcam os diversos documentos políticos elaborados ou assumidos pelo poder público, nos últimos anos: a própria Constituição de 88, a Lei 7.853/89 sobre integração (regulamentada dez anos depois), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a conhecida Declaração de Salamanca, de 94, endossada pelo Governo Brasileiro.

Segundo o diagnóstico do PNE, a área de educação especial ainda é bastante carente em termos de vagas, recursos e opções de atendimento. Há, no texto, referências claras, apoiadas em dados, sobre o déficit de vagas, a distorção na distribuição de responsabilidades entre as escolas públicas e privadas, a carência de apoios especializados: “[...] apesar do crescimento das matrículas o déficit é muito grande [...]”, “[...] o estabelecimento particular é responsável por quase metade de toda a educação especial no País...”, “...59,1% dos municípios brasileiros não ofereciam educação especial em 1998 [...]”.

Essas mesmas carências podem ser atestadas em outras fontes. Tomando como base os censos educacionais disponíveis das décadas de 80 e 90, e que incluíram dados sobre educação especial (1981, 1987, 1988, 1996, 1997, 1998 e 1999), podemos observar, na escola pública, a gradativa inversão do grau de participação das redes estaduais e municipais ao longo do período: em 1981, as redes estaduais detinham 51% das vagas em educação especial e as municipais 6%; em 1999, esses valores foram de 32% e 20%, respectivamente. Percebe-se também a expressiva e até crescente participação das escolas especiais privadas no total de matrículas: na média dos levantamentos da década de 80, 42%; na média dos levantamentos realizados na década de 90, 48% (FERREIRA, 2000).

² (cf. VALENTE, 2001).

Quanto às modalidades de atendimento educacional disponíveis para os alunos com necessidades especiais: em 1999, 60,5% das matrículas dos 374.129 alunos estavam vinculadas a escolas especiais, 22,6% a classes especiais, 6,6% a classes comuns com salas de recursos, 10,3% a classes comuns sem salas de recursos; ou seja, apenas 16,9% dos alunos freqüentavam as classes comuns em escolas regulares. Em 2000, com 382.215 matrículas, 57,3% do atendimento se dava em escolas especiais, 21,3% em classes especiais, 7,9% em classes comuns com salas de recursos, 13,4% em classes comuns sem salas de recursos; ou seja, 21,3% dos alunos freqüentavam as classes comuns. Os dados mostram que está ocorrendo, mais recentemente, a ampliação de vagas junto às classes comuns, embora as modalidades ditas “segregadas”, escolas e classes especiais, ainda respondam por quase 80% das vagas.

A questão “ensino público X privado”, em educação especial, merece um comentário específico, no contexto da elaboração e aprovação do Plano. A proposta do MEC encaminhada ao Congresso em 1998, no seu capítulo sobre educação especial, certamente ficou aquém daquilo que as universidades e representantes dos sistemas de ensino gostariam de ver registrado como compromisso do poder público, especialmente da União. Naquele texto, como no atual, prevalece o que Valente (2001, p.31) chama de “*dessolidarização da União com a manutenção e desenvolvimento da educação especial*”.

Se compararmos as duas versões do capítulo sobre educação especial – a constante da proposta original e aquela aprovada pelo Congresso e mantida sem alterações pelo Presidente da República – há um claro retrocesso com relação à priorização do atendimento junto ao ensino público regular. A versão original destacava a indicação da matrícula preferencial nas classes comuns “perfeitamente possível na maioria dos casos”, previa num segundo plano as classes especiais e falava de “casos muito mais sérios, caracterizados por alto grau de comprometimento mental ou por deficiências múltiplas, que exigem atendimento diferenciado em instituições especializadas”. Na versão aprovada em 2001, essa “pirâmide” é em parte desmontada pela ênfase destacada no espaço de atuação das escolas especiais/instituições especializadas. Assim, surgem novas indicações: (1) “as escolas especiais devem ser enfatizadas quando as necessidades dos alunos assim o indicarem” (e não mais para os casos graves); (2) “as tendências recentes dos sistemas de ensino: [...] integração/inclusão [...] e se isto não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas; ampliação do regulamento das escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração [...]”, uma vez que “a política de inclusão reorienta as escolas especiais para prestarem apoio aos programas de integração”; (3) ações que devem ser realizadas: “especialização dos

professores para o atendimento nas novas escolas especiais". A colaboração da sociedade civil, organizada por meio de associações filantrópicas, é reafirmada, com a definição de que são aquelas organizações que envolvem os pais de crianças especiais.

Quanto ao conjunto de metas a serem cumpridas, na década, são poucas as alterações com relação ao primeiro projeto. Surgem duas metas novas: uma que prevê o desenvolvimento de programas para os alunos com altas habilidades e outra que promete "assegurar a continuidade do apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fim lucrativo com atuação exclusiva em educação especial...". Duas outras metas têm sua redação alterada. A meta de "definir indicadores básicos de qualidade para o funcionamento das instituições modelares de educação especial, públicas e privadas", recebe o acréscimo da expressão "em conjunto com as entidades da área". A meta de "redimensionar as classes especiais e criar salas de recursos, conforme as necessidades da demanda escolar, de modo a favorecer e apoiar a integração em classes comuns" torna-se "redimensionar conforme as necessidades da clientela, incrementando se necessário, as classes especiais, salas de recursos e outras alternativas pedagógicas recomendadas, de modo a favorecer e apoiar a integração em classes comuns". É interessante observar como uma meta criada para conter a expansão do atendimento fora das classes comuns é revista na linha de possivelmente gerar o efeito oposto.

A Universidade é contemplada ou convocada de modo mais específico em quatro metas do Plano. Duas delas referem-se à inclusão, nos currículos de formação de professores e de outros profissionais, de conteúdos ou disciplinas referentes aos educandos com necessidades especiais. Uma terceira refere-se à criação ou ampliação de cursos de graduação e pós-graduação destinados a formar pessoal especializado em educação especial. Essas metas coincidem com o conteúdo da Recomendação 1.793 do MEC, de 28.12.94, que teve impacto pouco significativo nos currículos dos cursos superiores, como demonstrou a pesquisa de Chacon (2001).

O Plano apresenta ainda a meta de "incentivar, durante a década, a realização de estudos e pesquisas sobre as diversas áreas relacionadas aos alunos que apresentam necessidades educativas especiais".

Pode-se afirmar que contamos hoje com um acúmulo importante de investigações sobre a educação especial brasileira. A educação, como área diretamente envolvida com a ação social, requer um tipo de conhecimento que *"diz respeito à relação/incorporação de teorias com/em práticas intencionais, com finalidades socialmente definidas. A reflexão, o estudo, a investigação sobre seus modos de intervir é que constituem sua área*

privilegiada de construção de conhecimento” (GATTI, 1999). Assim, a Universidade, nos seus programas de ensino/pesquisa/extensão, convive, dialoga, eventualmente interfere nas práticas sociais educacionais onde estão incluídas as pessoas com necessidades especiais. A própria inserção social da Universidade, contudo, exige dela um esforço redobrado para a produção do conhecimento científico relevante que permita a descrição e a inovação das práticas educacionais. É aqui que as pesquisas dirigidas à população com necessidades especiais podem constituir referência significativa. E elas têm-se desenvolvido de forma destacada, nos programas de pós-graduação “*stricto-sensu*”, especialmente nos últimos vinte anos. O desordenado crescimento do ensino superior brasileiro, reforçando a dissociação entre ensino e pesquisa, nos cursos de graduação, acabou por concentrar na pós-graduação a responsabilidade pela pesquisa (SEVERINO, 1999), o que indica as teses e dissertações como fonte relevante do conhecimento produzido, inclusive na área de educação especial,

Os dados e comentários apresentados a seguir baseiam-se nos resultados obtidos no período de 1995 a 2000 em projeto integrado de pesquisa, apoiado pelo CNPq e FAPESP e ainda em andamento (NUNES et al, 2001), dedicado à análise da produção discente dos programas de pós-graduação em Educação e áreas afins, voltada para o portador de necessidades educacionais especiais. A análise das teses e dissertações defendidas nas décadas de 80 e 90, a partir da leitura das mesmas na íntegra, foi norteada por roteiro incluindo: (a) identificação do trabalho – título, autor, orientador, instituição, ano; (b) análise descritiva – tema principal, tema secundário, objetivos gerais, objetivos específicos, referencial teórico, sujeitos/informantes/fontes de dados, população-alvo da pesquisa, local e instituição, metodologia (causal-comparativa, correlacional, descritiva, desenvolvimentista, estudo de caso, histórica, pesquisa-ação, experimental, quase-experimental), resultados e conclusões, principais referências bibliográficas, implicações teóricas e práticas do estudo apontadas pelo autor; (c) análise crítica – qualidade da revisão da literatura (crítica, acrítica, incompleta), consonância teórico-metodológica, concepção sobre deficiência (médico/clínica, psico-educacional, social).

Um dos temas mais destacados foi o de integração/inclusão, referindo-se a trabalhos relacionados a atividades, modelos, programas e políticas de inserção de pessoas com necessidades especiais, junto a seus pares não considerados especiais. O tema, identificado pelos autores como integração ou como inclusão, foi abordado em 56 dos 418 trabalhos analisados nas três fases do projeto de pesquisa (13% do total). São 49 dissertações de mestrado e 7 teses de doutorado defendidas em programas de Educação (54 em 56), Psicologia (1 – área recentemente incluída na coleta) e Reabilitação (1).

As teses e dissertações foram produzidas de forma bastante concentrada nos programas de pós-graduação do eixo São Paulo - Rio de Janeiro, com 43 trabalhos. Os locais para coleta de dados também se concentraram nesses locais (33 produções), mas várias investigações foram desenvolvidas em outros Estados, com oito pesquisas voltadas para a realidade educacional da Região Sul e cinco para o Nordeste.

Quanto à população-alvo, destacaram-se as áreas de deficiência mental (22) e, num segundo plano, de deficiência auditiva (8). Um conjunto também expressivo de investigações (15) considerou as categorias de necessidades especiais em seu conjunto. De outra parte, a questão da integração foi muito pouco investigada nas áreas de deficiência múltipla e de problemas de conduta.

Predominaram as escolas comuns como locais de investigação, o que se esperaria pela delimitação do próprio tema; entretanto, apenas dois estudos incluíram a escola regular privada.

Quando à abordagem metodológica, os trabalhos descritivos e os estudos de caso se destacaram. A caracterização dos serviços de atendimento e as percepções de profissionais sobressaíram-se mais do que o desenvolvimento de programas ou os estudos experimentais ou de caráter longitudinal.

As concepções social e psico-educacional de deficiência prevaleceram com igual peso no posicionamento dos autores, com presença pouco significativa da chamada visão clínica.

Para comentar as principais tendências observadas nos resultados e conclusões das pesquisas, agrupamos as mesmas em quatro grupos ou categorias: aquelas que tratam de práticas educacionais em que os alunos com deficiência compartilham atividades com os pares não deficientes, em escolas comuns (39 trabalhos), apresentadas nas subcategorias educação infantil (7), percepções/concepções de professores, pais e alunos do ensino fundamental sobre a integração (15), a prática pedagógica (13) e a educação física escolar (4); outro grupo reúne estudos direcionados para as instituições especializadas e seus alunos (7); um terceiro conjunto aborda questões ou aspectos não específicos da problemática escolar, incluindo relações familiares e outros temas extra-escola (5); no quarto bloco, a avaliação das políticas públicas na perspectiva da integração educacional (5). Ressaltamos alguns tópicos desses temas:

Escola regular - a educação infantil: o cotidiano de classes de pré-escola com alunos portadores de necessidades especiais matriculados. Os trabalhos reafirmam a importância da inserção de crianças com necessidades especiais, de 0 a 6 anos, nos programas educacionais regulares. Ao lado do positivo contexto de interação criado

entre crianças portadoras e não-portadoras de necessidades especiais, na educação infantil, destacaram-se os ganhos de desenvolvimento dessas crianças e apontou-se a necessidade de promover programas de formação para os professores e outros profissionais.

Escola regular – ensino fundamental: as percepções de professores, pais e alunos. Alguns desses estudos abordaram adicionalmente as implicações para a formação inicial e continuada dos professores. Dez trabalhos concentraram-se nas percepções ou discursos dos educadores sobre programas e estratégias de integração escolar, seus êxitos e entraves, o papel do professor. Dois outros deram voz aos pais, além dos professores. Nos demais três estudos, manifestaram-se as mães, os colegas e os alunos com necessidades especiais, respectivamente.

Prevalece a idéia de que o discurso da integração é habitualmente aceito e incorporado pelos diferentes agentes, assim como o é o possível enriquecimento que o convívio de alunos deficientes e não deficientes pode trazer para as práticas educacionais. Há, contudo, uma série de entraves e processos discriminatórios revelados nos discursos, para as diferentes categorias de necessidades especiais. As concepções tradicionais sobre a deficiência, a referência central às limitações, a falta de conhecimento e de condições de trabalho, a carência de apoios parecem apresentar um significativo desafio para que a inserção escolar desses alunos seja bem sucedida; esta é, pelo menos, a tendência predominante nas ambigüidades e contradições dos discursos.

Escola regular: a prática pedagógica. Treze estudos dedicaram-se à descrição e avaliação das práticas educacionais no interior das escolas regulares, desde o encaminhamento até à avaliação, tomando como referências redes de ensino, escolas específicas, grupos de alunos ou alunos individuais, nas diferentes categorias de necessidades especiais. Sete trabalhos dirigiram-se a áreas específicas de deficiência (mental, 4; auditiva, 2 e visual, 1); duas pesquisas abrangeram o conjunto das deficiências; quatro recuperaram o percurso de escolarização de alunos individuais.

Assim como nos trabalhos sobre percepções de profissionais, as pesquisas voltadas para a descrição das práticas pedagógicas apontaram a distância entre o discurso politicamente correto e a realidade de uma escola ainda insensível e pouco equipada para lidar com a diversidade de seus alunos. Talvez pelo caráter recente dos processos de inserção escolar, especialmente de alunos com determinadas características, ampliou-se o acesso a uma escola já problematizada com a falta de qualidade e de apoio, a qual tem dificuldade de superar o estágio de simples inserção física dos alunos. Assim é que as práticas integradoras e a formação continuada dos

professores e técnicos parece estar-se dando de forma reativa aos problemas colocados pelo cotidiano, sem o planejamento e o apoio necessários; como se a inserção desses alunos dependesse de modo quase exclusivo da postura missionária ou da boa vontade dos professores.

Escola regular: a educação física. Um conjunto de quatro investigações voltou-se para a análise da contribuição da educação motora, no processo de integração escolar, tanto em aulas de educação física quanto em outras atividades curriculares. Os estudos mostraram as dificuldades de acesso de alunos com necessidades especiais à prática de educação física (1 estudo na área de deficiência mental, 1 na área de deficiência física), assim como estratégias para desenvolver atividades integrando alunos com e sem necessidades especiais (1 trabalho na área de deficiência física, 1 na área de deficiência mental).

A escola especial: trabalhos desenvolvidos junto a instituições especializadas em educação especial. Destacaram-se as APAEs e a área de deficiência mental, em 6 das 7 pesquisas. No conjunto descrito dos diferentes olhares sobre o trabalho das instituições, percebeu-se, ao lado do desenvolvimento de programas educacionais aparentemente significativos, as limitações pedagógicas de propostas institucionais e a falta de clareza das relações estabelecidas entre o trabalho institucional e as demandas do mundo externo ao qual se integrariam futuramente os egressos.

Além da escola. Foram abordados nesses trabalhos aspectos da vida das pessoas com deficiência não presentes de forma imediata no cotidiano dos programas da instituição escolar. São estudos que apontaram para a relevância de temas como o lazer, a participação da família, a percepção dos próprios portadores de necessidades especiais, como parte do processo educacional e como constituintes de uma noção mais ampla de integração e inclusão, que não se restringe à educação escolar.

Políticas públicas. O último grupo de trabalhos analisados, sobre integração/inclusão, buscou recuperar a história e as políticas públicas da educação especial brasileira, também no contexto da educação geral. Pode-se concluir que, se não há entraves de ordem legal, no plano das políticas públicas, os componentes do assistencialismo, da visão terapêutica da educação do aluno com necessidades especiais e do descompromisso da escola pública têm favorecido práticas educacionais que negam a noção de integração ou inclusão.

Retomando o conjunto dos 56 trabalhos, nas implicações apontadas pelos autores, indica-se a possibilidade e a necessidade de que os projetos político-pedagógicos das escolas valorizem a inserção do aluno com necessidades especiais. Aqui, destaca-se a questão dos

recursos humanos como um dos pontos centrais para a integração escolar. A maioria das pesquisas, tanto os estudos de campo junto às escolas e às instituições especializadas, nos diferentes níveis de ensino, quanto as produções de natureza mais teórica, assinalou a necessidade de rever os programas de formação inicial e continuada de profissionais que trabalham em serviços educacionais para as pessoas com necessidades especiais; quanto aos professores, enfatizou-se a importância de incluir as necessidades educativas especiais na formação do professor do ensino comum, bem como de superar a noção de formação e de atuação muito distintas e isoladas do professor especializado em educação especial.

Outras indicações incluíram a necessidade de que os estudos sobre integração saiam dos muros da escola e envolvam famílias e comunidade externa, de que se rediscuta o sentido da prática educacional das escolas especiais, de que os apoios especializados eventualmente necessários para a integração se façam disponíveis, no contexto da educação comum.

A despeito da variedade de formas com que os estudos compreenderam o processo de integração ou inclusão, predominou uma visão crítica dos modos como se constituíram os serviços educacionais especializados em nossa realidade e do ainda reduzido compromisso do Estado e da escola pública com os alunos com necessidades especiais. De todo modo, permanece dos dados apresentados a constatação da importância e das possibilidades de inserção escolar da criança com necessidades especiais, desde a educação infantil; e percebe-se, mesmo com todos os problemas apontados, que as questões da educação especial estão mais presentes na agenda da educação geral, seja no interior das escolas, seja na formulação de políticas.

Esperamos que as observações apresentadas sobre política, inserção escolar e universidade reforcem a necessidade de ampliar o foco da discussão sobre inclusão e educação especial, para que o discurso sobre inclusão não reproduza os limites do discurso sobre a integração. A nossa educação especial atravessa um momento importante de transição e avaliação. No âmbito da formação inicial/continuada e atuação dos profissionais, temos a revisão geral das diretrizes curriculares dos cursos, a reforma específica dos programas de formação de professores, a exigência legal de capacitação dos professores do ensino comum para lidar com a diversidade do alunado, as exigências colocadas na nova organização da educação infantil. No mesmo cenário, ressalta-se a reestruturação/descentralização do ensino básico, pois, com o processo de municipalização da educação infantil e do ensino fundamental, muda o foco de análise da educação especial escolar, já que se quebra em parte a idéia de modelos amplos e únicos de

organização dos serviços especializados e da inserção escolar dos alunos considerados especiais; a revisão do sistema de seriação da escola básica e dos programas para correção do fluxo escolar afetam também as formas pelas quais a escola define quem são os portadores de necessidades especiais e como fazer para atendê-los.

Há, também, a própria crítica ao modo como se desenvolveram e atuam os programas educacionais ditos especializados. Aqui, uma cobrança hoje comumente dirigida aos serviços especializados junto à escola comum falha em reconhecer que a exclusão escolar é antes um problema geral da educação do que uma consequência da atuação da área de educação especial. Daí a importância de apoiar a visão de uma escola inclusiva, a partir dos direitos e das prioridades firmados em lei e que não dispensam os apoios especializados, para cobrar e apoiar iniciativas que ampliem a participação da escola básica pública e evitem desnecessários processos de segregação.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Projeto encaminhado ao Congresso Nacional. Brasília, 1997.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro 2001. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2001.
- CHACON, M. C. M. *Formação de recursos humanos em educação especial: respostas das Universidades à recomendação da Portaria Ministerial n. 1793 de 27.12.1994*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.
- FERREIRA, J. R. Políticas educacionais e educação especial. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2000.
- GATTI, B. A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. *EccoS*, Uninove, São Paulo, v.1, p. 63-79, 1999.
- NUNES, L.R. O.P. et al. *Análise crítica das teses e dissertações sobre educação especial nas áreas de educação e psicologia*. 2001.
- SEVERINO, A. J. A pós-graduação, o conhecimento e a formação do professor. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da.(Org.). *Formação do educador e avaliação educacional*. São Paulo: Editora UNESP, 1999. v. 2, p.189-196.
- VALENTE, I. *PNE: FHC sabota o Plano*. São Paulo: Xamã, 2001.